Harry Behr

CURRICULUM ISLAMUNTERRICHT

Analyse von Lehrplanentwürfen für islamischen Religionsunterricht in der Grundschule.
Ein Beitrag zur Lehrplantheorie des Islamunterrichts im Kontext der praxeologischen Dimension islamisch-theologischen Denkens.

Dissertation

Universität Bayreuth
Kulturwissenschaftliche Fakultät
2005

Dissertation

von Harry Behr
Alpenstraße 16
81541 München

Eingereicht bei der Kulturwissenschaftlichen Fakultät
der Universität Bayreuth am: 01.09.2004
Von der Promotionskommission angenommen am: 26.04.2005
Datum der mündlichen Prüfung: 02.05.2005

Erstgutachter: Prof. Dr. Christoph Bochinger
Lehrstuhl für Religionswissenschaft II
mit besonderer Berücksichtigung der
religiösen Gegenwartskultur

Zweitgutachter: Prof. Dr. Günther Schorch
Lehrstuhl für Grundschulpädagogik

0 VORWORT

Die Arbeit an der vorliegenden Untersuchung begann im September 2001 und endete im März 2004. Auch wer seinen Blick nicht auf den Islam richtet, erinnert sich bei diesen Daten an die Anschläge in New York und Madrid. Als Muslim verbinden sich damit für mich wiederkehrende Zweifel am Sinn des hier vorgestellten Unternehmens. Die Arbeit daran war immer verbunden mit der Anstrengung, die inneren Rückzugsimpulse zu überwinden.

Die beiden Datumsangaben grenzen einen Zeitraum ein, in dem nicht nur diese Dissertation fertiggestellt wurde, sondern auch die Phase, in der ich eine intensive Auseinandersetzung mit dem Thema Islam und Schule im interdisziplinären akademischen Austausch führen konnte. In diesen Zeitraum fiel auch die Einrichtung des Erlanger Schulversuchs ‘Islamunterricht’; der dafür notwendige Lehrplan wurde unter meiner Mitwirkung erstellt. Alle, die daran beteiligt waren, verband die Einsicht: Gerade in Zeiten der emotional aufgeheizten Wahrnehmung des Islam bedarf es um so intensiverer Anstrengung, den ästhetischen und spirituellen Eigenwert wie auch den Nutzenwert des Islam für ethisch motiviertes Handeln in die Mitte zu rücken und die Diskussionen zu versachlichen. Das entspricht wohl auch der Intention der Urheber des deutschen Grundgesetzes: Sie haben der Religion mit Artikel 7.3 in Form des Religionsunterrichts ein Institut zugewiesen, das die Generationen und die verschiedenen gesellschaftlichen Gruppen und Teilsysteme über ihre Grenzen hinweg miteinander verbinden kann. Die Lehrpläne beschreiben den Kurs, der dafür gemeinsam ausgehandelt und festgeschrieben wird. Das gilt nicht nur für den katholischen oder evangelischen, sondern für jeden Religionsunterricht.

Die Schule bereitet auf das Leben vor. Ich möchte meine Untersuchung als einen Beitrag zur Kultur des Lebens verstanden wissen, auch wenn bestimmte Phänomene des Islam in ihrer öffentlichen Wahrnehmung derzeit eher mit der Kultur des Todes identifiziert werden. Diesen Beitrag konnte ich nicht im Alleingang leisten. All diejenigen namentlich aufzuführen, denen ich zu Dank verpflichtet bin, ist hier nicht möglich. Darum möchte ich mich darauf beschränken, meinen muslimischen Glaubensbruder und Lehrerkollegen Mirsad Niksic zu erwähnen, der wie ich seine wohlverdienten Sommerferien des Jahres 1999 opferte, um gemeinsam mit mir einen ersten Lehrplanentwurf für Islamunterricht als Schulversuch an bayerischen Grundschulen zu entwerfen. Dieser bildete die Grundlage für weitere Entwicklungen.

Mein besonderer Dank gilt zudem all denjenigen im Bayerischen Staatsministerium für Unterricht und Kultus, die meine Abordnung an die Universität Bayreuth befürwortet und sie schließlich genehmigt haben. Schließlich bedanke ich mich bei denjenigen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern an der Kulturwissenschaftlichen Fakultät der Universität Bayreuth, die es mir ermöglicht haben, meine Arbeit an die unterschiedlichsten Wissenschaftsdisziplinen anzubinden: – die Pädagogik, die Theologien der beiden großen christlichen Kirchen, die Kulturwissenschaften und die Soziologie. Meine erste Unterkunft in Bayreuth fand ich in der Evangelischen Kirchenmusikhochschule, obwohl ich nicht singen kann. Mein Arbeitsplatz an der Universität wurde mir von der katholischen Theologie zur Verfügung gestellt – vielleicht weil ich als Koblenzer und Ex-Mitglied des Rheinischen Katholizismus einmal mit Rhein-Mosel-Wasser getauft worden war...

INHALT

1 EINLEITUNG

1.1 ZUM PERSÖNLICHEN ENTDECKUNGSZUSAMMENHANG

Ich befasse mich mit den vorliegenden Lehrplänen für den Islamunterricht, weil ich abgesehen von meinem Bemühen, die Texte zu verstehen, Verständnis *für* das Anliegen ihrer muslimischen Autorinnen und Autoren habe. Das hat mit meiner persönlichen und beruflichen Nähe zu tun, die ich als Muslim zur Materie habe. Im Folgenden werden einige Grundlinien meiner Biographie nur deshalb kurz nachgezeichnet, weil sich daraus Konsequenzen für die Forschungsmethode ergeben.

Mein Lehramtsstudium wurde geprägt durch meine auf Fragen der Theologie und der Pädagogik konzentrierte Auseinandersetzung mit dem Islam.[1] Die Arbeit mit muslimischen Schülern und Eltern, die anschließend mein Beruf als Grund- und Hauptschullehrer mit sich brachte, regte mich bald dazu an, Fragen von Islam und Schule von Grund auf neu zu überdenken und – mit besonderem Blick auf die muslimischen Binnendiskurse – in Form eines Buchs darzustellen. Ich benötigte für die Debatten, in die ich nicht nur im Lehrerzimmer, sondern auch in der Moschee geriet, eine informative Handreichung für denjenigen, der sich auf das Experiment eines Perspektivenwechsels einlassen will (siehe Behr 1998).

Meine spätere Mitarbeit im Arbeitskreis Islamischer Religionsunterricht in Bayern[2] sowie in einigen Foren des Bayerischen Lehrer- und Lehrerinnenverbands mündete 1999 in einen ersten Lehrplanentwurf für islamischen Religionsunterricht in der Grundschule.[3] Im Zuge der Weiterentwicklung meiner Arbeit in diesem Themenfeld wurde ich im September 2001 an den Lehrstuhl für Religiöse Sozialisation und Erwachsenenbildung der Universität Bayreuth (jetzt "Religionswissenschaft II"[4]) abgeordnet. Es folgte die Mitarbeit in zwei Lehrplankommissionen des Staatsinstituts für Schulqualität und Bildungsforschung, die jeweils mit unterschiedlichen Aufgaben betraut waren (zur rechtlichen Einordnung der unterschiedlichen Modelle und Projekte siehe die Abschnitte 2.4.2 und 3.2.1):

- das Fachprofil für einen Islamunterricht im Sinne der "harmonischen Weiterführung" ([ISB] 2000, S. 34) der "Religiösen Unterweisung türkischer Schüler muslimischen Glaubens" in deutscher Sprache bis zum Abschluss der zehnten Jahrgangsstufe der Bayerischen Hauptschule (im Jahr 2002);
- die Entwicklung des Lehrplans für den Schulversuch *Islamunterricht* an einer Erlanger Grundschule (März 2003 - Januar 2004).

Die Arbeit beider Kommissionen ist vorerst beendet; der Unterricht im Rahmen der Erlanger Schulversuchs wird seit September 2003 in allen vier Jahrgangsstufen der o.g. Grundschule erteilt. Im Februar 2005 wurde ich in eine neue Kommission berufen, die den Lehrplan für den auf eine Erlanger Hauptschule ausgeweiteten Lehrplan erstellt.

---

[1] Siehe Behr 1992.

[2] Dieser Arbeitskreis wurde 1999 von Musliminnen und Muslimen in Bayern als erstes offenes Forum nicht nur für den Islamunterricht, sondern auch für alle Fragen hinsichtlich des Islam und der Muslime in der öffentlichen Regelschule gegründet und verstand sich als von etablierten Moscheevereinen unabhängiges Organ.

[3] Siehe dazu Dokument BEHR in Abschnitt 4.1.2.

[4] "Religionswissenschaft II mit besonderer Berücksichtigung der religiösen Gegenwartskultur", vormals Lehrstuhl für religiöse Sozialisation und Erwachsenenbildung.

Die nun vorliegende Dissertation ist aus meiner Abordnung an die Universität Bayreuth heraus entstanden. Darin untersuche ich Lehrplanentwürfe von Muslimen für den IRU auf ihren pädagogischen und theologischen Gehalt hin – Entwürfe weit gehend noch ohne Unterrichtswirklichkeit. Infolge der akademisch-wissenschaftlichen Inblicknahme theologischer Perspektiven wurden weitere Felder der erziehungswissenschaftlichen und der empirischen Sozialforschung erschlossen, die sich um Fragen des Islam in Deutschland herum gruppieren. Hinsichtlich der ersten Schulversuche für islamischen Religionsunterricht wird sich die zukünftige Aus- und Fortbildung muslimischer Lehrerinnen und Lehrer als eines der dringlicheren Probleme herausstellen, die einer Lösung zugeführt werden müssen.

Die persönlichen Bezugspunkte, aus denen heraus das vorliegende Thema entwickelt wurde, sind die muslimische Glaubens- und Lebenspraxis, die Neugier am Menschen, der berufliche Umgang mit Kindern sowie die Forschung und Lehre an der Universität. Die Wissenschaftsdisziplinen, in die sich diese Dissertation integrieren ließe, sind bestenfalls angedacht: zwischen Islam und Schule, zwischen theologischem und pädagogischem Nachdenken, zwischen religiöser Sozialisation und Grundschulpädagogik. Vieles von dem, was hier zur Sprache kommt, wurde und wird noch in einem Diskurs weiterentwickelt, der viele Teilnehmer hat: meine Kolleginnen und Kollegen an der Kulturwissenschaftlichen Fakultät der Universität Bayreuth und an anderen Universitäten, meine Studenten, mein schulisches Kollegium, Muslime und Nicht-Muslime... Die wissenschaftliche Perspektive, die um Distanzgewinnung ringt, hält dabei für eine religiöse Binnenperspektive wichtige Erkenntnisse bereit – und umgekehrt. In vielerlei Hinsicht ist diese Arbeit auch der Versuch eines Brückenschlags zwischen Denkwelten mit ihren unterschiedlichen Traditionen. Von daher müsste vielleicht weniger von einem Entdeckungs- als mehr von einem Erfindungszusammenhang gesprochen werden.

Ich bin als Mitwirkender an der Entstehung von Lehrplänen für islambezogenen Schulunterricht unmittelbar in den Forschungsgegenstand meines Interesses involviert. Das bleibt nicht ohne Auswirkung auf die Untersuchungsmethode, wie ich sie in Kapitel 5 vorstelle. Der Lehrplan des Autorenteams Niksic/Behr, der als Dokument BEHR mit zur Grundgesamtheit der muslimischen Lehrplanentwürfe gehört, kann aus begreiflichen Gründen nicht mit in eine von mir selbst durchgeführte Analyse einfließen.

Der in der vorliegenden Untersuchung angedachte Weg einer analytisch begründeten Bereicherung islamisch-theologischen Denkens reiht sich in die Tradition des modernen *ijtihâd* ein, so wie er in Abschnitt 8.2.1 formuliert wird. Als Aufgabe weiter führender Arbeiten könnte demnach beschrieben werden,

- den in dieser Untersuchung aufgezeigten Wegen der theologischen Erkenntnisgewinnung eine Methode zu verleihen, die vor Beliebigkeit in der Exegese der islamischen Schriftgrundlagen schützt – gemäß dem Anliegen des islamischen Theologen und Philosophen Abdoljavad Falaturi, zeitgemäße Kriterien für den Grundriss einer islamischen Theologie zu entwickeln, und
- die konkreten Inhalte von IRU, seine theologischen Begründungen, die zukünftige Ausbildung muslimischer Religionslehrkräfte sowie die religionspädagogische Theoriegewinnung entlang dieser Kriterien zu standardisieren.

Die vorliegende Arbeit soll – bei aller Feinarbeit an konkreten Lehrplanprojekten in Deutschland – auch als Beitrag zu der längst überfälligen 'islamischen Erziehungstheorie' verstanden werden (vgl. Abschnitt 8.4), also als Beitrag zum größeren Ganzen des Islam weltweit. Die besonderen und neuen Chancen liegen heute darin, dass dies im Austausch zwischen muslimisch-

binnenräumlichem Denken und seiner Rezeption 'außerhalb', also in nicht-muslimischen Räumen, geschehen kann. Die damit verbundenen und in der vorliegenden Dissertation beschriebenen Prozesse des diskursiven und problembezogenen Aushandelns theologischer Argumente können für das islamisch-theologische Denken einen Qualitätsschub bewirken – auch einen Anschub für die religionspädagogische Annäherung an den Islam. Der Grund dafür liegt an der Rückwirkung der praxeologischen Dimension von Theologie auf die Formulierung fundamentaltheologischer Thesen, ohne dass für den Anwendungsfall des Islam eine Dogmatik den Weg nach vorne versperrt. Nicht zuletzt deshalb wären auch positive Impulse für die christliche Religionspädagogik zu sehen – als gleichsam die 'Spagat-Wissenschaft', die im Spannungsfeld zwischen den zwei eingeständigen Wissenschaftsdisziplinen der Theologie und der Pädagogik ihr eigenes Profil erhalten muss. Das allgemeine theologische Reformpotenzial einer von Ideologie distanzierten Religionspädagogik liegt darin begründet, dass sie näher an jungen Menschen dran ist, die sich in ihrer Entwicklung befinden. Von denen kann man ja bekanntlich am meisten lernen.

1.2 ZUM AUFBAU DIESER ARBEIT

Im folgenden **Kapitel 2** steht der Forschungsstand zu einigen zentralen Aspekten von Lehrplänen und ihrer Theorie im Mittelpunkt; hier wird auch das Forschungsinteresse formuliert, von dem die vorliegende Untersuchung ihren Ausgang genommen hat. **Kapitel 3** widmet sich der Diskussion zum Themenfeld des Islam in Deutschland und fächert dieses Feld nach seinen wichtigsten Diskursebenen und einigen maßgeblichen Akteuren auf. In **Kapitel 4** wird die Grundgesamtheit der muslimischen Lehrplanentwürfe vorgestellt; hier wird die Auswahl der für die Untersuchung in Frage kommenden Texte begründet sowie ihre äußere und ihre thematische Struktur vorgestellt. **Kapitel 5** erläutert die Untersuchungsmethode und liefert einige erste, quantitativ gewonnene Untersuchungsergbnisse, die die qualitative Diskussion vorbereiten. In **Kapitel 6** wird auf sprachliche Besonderheiten der untersuchten Lehrpläne eingegangen. Sie ergeben sich zum einen aus der spezifischen Textart 'Lehrplan', zum anderen aus arabischen (vor allem koranphilologischen) Elementen der islamischen Religionslehre, die in den Diskurs um den Islam in Deutschland einfließen. In den beiden **Hauptkapiteln 7 und 8** werden die Untersuchungsergebnisse für die Analyse der 'islamisch-pädagogischen' und der 'islamisch-theologischen' Denkwelten der untersuchten Texte diskutiert. Das ist eine für diese Untersuchung künstlich vorgenommene Unterteilung, die allerdings in den Texten selbst ihren Rückhalt hat. Diese beiden Bereiche bleiben immer insofern aufeinander bezogen, als die pädagogische Diskussion in Kapitel 7 nicht ohne Zugriff auf theologische Vorausannahmen vonstatten gehen kann. Die Darstellung in Kapitel 7 orientiert sich zunächst ausschließlich an den Befunden der Analyse, während die theologischen Aussagen der Autoren in Kapitel 8 deutlicher von den untersuchten Texten weg an Befunde aus der islamischen Religionslehre selbst herangeführt werden. Hier wird das Spektrum muslimischer Stimmen zur Thematik erweitert. In **Kapitel 9** werden diejenigen Ergebnisse aus den Kapiteln 7 und 8 (unter Rückgriff auf die Kapitel 2, 3 und 6) zu Thesen zusammengeführt, die für die zukünftige Lehrplanarbeit für den Islamunterricht von Bedeutung sein könnten (Praxisanschluss). Ziel ist die Belebung und Professionalisierung des Diskurses um Lehrpläne für den IRU. Das Literaturverzeichnis bildet den Abschluss.

Im **Anhang** befinden sich die untersuchten Texte sowie die Tabellen und Diagramme mit den Ergebnissen des quantitativen Teils der Untersuchung. Auf die Darstellung des umfang-

reichen Datenmaterials aus der reformulierenden und reflektierenden Interpretation[5], so wie es sich aus dem in Kapitel 4 vorgestellten qualitativ-hermeneutischen Verfahren ergibt, wurde aus Gründen der Übersichtlichkeit verzichtet. Die Analyse kann an Hand der Codierung, wie in Abschnitt 5.2 erläutert, entlang der Originaltexte im Anhang mitverfolgt werden.

1.3 HINWEISE FÜR DEN LESER

Das im Text oft auftauchende **Kürzel 'IRU'** steht für dasjenige Modell von 'Islamischem Religionsunterricht', so wie es in den Abschnitten 2.4.2, 3.2 und 3.3 im Einzelnen beschrieben ist. Zitate aus Tageszeitungen, Wochenmagazinen und sonstigen Dokumenten (Briefe, interne Arbeitspapiere von Verbänden...) werden in Fußnoten belegt; diese Dokumente erscheinen in der Regel nicht in der Literaturliste. Belegstellen aus (unterschiedlichen) **Koranübersetzungen** sind nach der Formel (Nachname des Übersetzers, Erscheinungsjahr, Sure:Vers) belegt. Textzitate aus der Übersetzung von Rudi Paret werden weit gehend ohne die in Parenthese gesetzten Erläuterungen, Ergänzungen oder Alternativen des Übersetzers wiedergegeben. Neben dem arabischen Originaltext des Koran[6] fanden folgende Koranübetragungen in nicht-arabische Sprachen Verwendung (genauere Angaben im Literaturverzeichnis): Paret 2001, von Denffer 1996, Khoury 2004, Ali 1989 und Asad 1984. Die **Umschrift arabischsprachiger Wörter** folgt einem vereinfachten System (siehe die nebenstehende Tabelle). Einige arabische Laute werden zur Vereinfachung des Lesens ohne Rücksicht auf ihre lautliche Unterscheidung im Arabischen unter einem lateinischen Umschriftgraphem (t, h, d, dh, s) zusammengefasst.

Ich habe mich bemüht, bei Begriffen wie 'Lehrer' oder 'Schüler' beide **Geschlechter** zu erwähnen, also 'Lehrerinnen und Lehrer' oder 'Schülerinnen und Schüler'. Wenn aus stilistischen Gründen das maskuline Genus steht, sind immer beide Geschlechter gemeint – es sei denn, es wird ausdrücklich auf seinen besonderen Bezug hingewiesen. Unter Muslimen ist es Sitte, einen **Segensspruch** zu sprechen, wenn der Name des Propheten Muhammad erwähnt wird. In muslimischen Texten stehen an dieser Stelle oft Kurzhinweise wie '(s)', '(as)' oder '(s.a.s)'. Ich fühle mich dieser Sitte verpflichtet, habe aber auf jede Form ihrer Verschriftlichung verzichtet.

---

5 Nach Bohnsack 1999 und 2001.

6 Die Ausgabe der Koranverlagsanstalt der König-Fahd-Stiftung in Madina (Saudi Arabien) von 1992.

امر / بريءً	‘	a, i, u mit Anlaut vor oder im Wort, wie in *‘amr* oder *barî’un* (alif, hamzah)
ب	b	wie in *bayt*
ط ت	t	alle t-Laute, wie in *tîn* oder *tauhîd*
ث	th	wie in *thalâth*
ج	j	wie in *ijtihâd*
ح / ه	h	alle h-Laute, wie in *muhammad* oder *hatafa*
خ	kh	wie in *akhlâq*
ض / د	d	alle d-Laute, wie in *ard* oder *da*ᶜwa
ذ / ظ	dh	alle weichen, stimmhaften dh-Laute, wie in *dhulumât* oder *dhikr*
ر	r	alveolare r-Laute, wie in *rizq*
ز	z	stimmhafte s-Laute wie in *zayt*
ش	sh	wie in *shams*
ص / س	s	alle stimmlosen s-Laute, auch wie in *sidq* oder *samak*
ع	ᶜ	wie in *ᶜayn*
غ	r	gutturale r-Laute, wie in *ghuyûb*
ف	f	wie in *fakara*
ق	q	wie in *waqt*
ك	k	wie in *kauthar*
ل	l	wie in *lîna*
م	m	wie in *mahr*
ن	n	wie in *nûr*
و	u	zwischen “u” und “w”, wie in *waqt* oder *daûd* (auch: *dâwûd*)
ي	y, i	wie in *dîn* oder *tayyib*
^		alle gedehnten Vokale
ة	a(tun)	Wörter mit der Feminin-Endung stehen bisweilen mit Auslaut-h (*ziyâdah*), aber auch ohne (*tazkiyya*); dies wird in der Literatur uneinheitlich wiedergegeben (kein Dehnungs-h!).

2 ZUM WISSENSCHAFTLICHEN BEZUGSRAHMEN

In Abschnitt 2.1 wird das Forschunsinteresse präzisiert. Dabei wird auf die Begriffe "Lehrplan" und "Curriculum" eingegangen und ein erster Bezug zum Forschungsfeld des Lehrplans für islamischen Religionsunterricht hergestellt.

Die Abschnitte 2.2.1 bis 2.2.3 blicken auf den gesellschaftlich-sozialen Bezugsrahmen, die Abschnitte 2.2.4 bis 2.2.6 auf denjenigen der so genannten 'Lehrplanarbeit'; die Abschnitte 2.2.7 bis 2.2.9 widmen sich gezielter den schulbezogenen Aspekten der Lehrplanforschung; in den Abschnitten 2.2.10 und 2.2.11 geht es um einen kurzen Abriss aktueller Tendenzen in der Lehrplanforschung – mit besonderem Blick auf das neuere empirisch-sozialwissenschaftliche Interesse an Lehrplänen, in dessen Kontext auch die vorliegende Untersuchung gestellt wird.

2.1 ZUM FORSCHUNGSINTERESSE AN LEHRPLANENTWÜRFEN VON MUSLIMEN

Lehrpläne gehören, wie Fahrpläne oder Telefonbücher, zu einer eher langweiligen Gruppe von Texten, die man nur zur Hand nimmt, wenn man sie unbedingt braucht – es sei denn sie werden als strategisches Element im Ringen um die Einführung von Islamunterricht ins Spiel gebracht.

Im vorliegenden Kapitel soll die Forschungsfrage, die diese Untersuchung leitet, vorgestellt werden. Dazu gehört die schrittweise Entfaltung einiger zentraler Aspekte des Lehrplangedankens und seiner Theorie. Im daran anschließenden Kapitel 3, das ebenso wie das zweite Kapitel einführenden Charakter hat, wird auf die politische Debatte eingegangen, die aus Sicht der Curriculumtheorie zu ihren eigenen notwendigen Rahmenbedingungen gehört. Auf Grund der sozialen, politischen und rechtlichen Komplexität dieser Thematik wurde ihr ein eigenes Kapitel gewidmet.

2.1.1 Zu den Begriffen 'Lehrplan' und 'Curriculum'

Für die Zeit ihrer Gültigkeit zwischen ihrem Inkrafttreten bis zu ihrer Ablösung durch Nachfolger besitzen Lehrpläne eine rechtliche Verbindlichkeit, die derjenigen von Gesetzestexten vergleichbar ist. Man spricht statt von 'Lehrplan' auch von 'Curriculum':

> "*Curriculum* heißt dem lateinischen Wortsinne nach *Zeitabschnitt*, *Ablauf* [...] aber auch *Alljährlichkeit*" (Blankertz 1973, 117). "Seit dem 18. Jahrhundert ist 'Lehrplan' der gebräuchliche Terminus für 'den Plan, nach welchem man lehret, den Unterricht ordnet und einrichtet'" (Künzli 1986, 10 f.). "Im angelsächsischen Sprachraum hat sich demgegenüber *curriculum* gehalten" (Blankertz 1973, 117.).

Ein Lehrplan stellt "für einen umfassenderen Lehrzweck" eine bestimmte Menge an Lehrstoff über die Schiene der Zeit als "konstitutivem Faktor" und zugleich "zentralem Problem" zusammen (Glöckel 1996, 217).[7] Die Bezeichnung "Curriculum" kehrte aus dem Angelsächsischen, wo man auch von *syllabus* ("Fächer-", "Themen-" und/oder "Stoffplan") spricht, in die deutsche Pädagogik zurück; die Begriffsdefinitionen sind zahlreich, aber nicht einheitlich:

---

[7] Dementsprechend sind die 'Gegenbegriffe' von Lehrplan "planfreier Unterricht, Gelegenheitsunterricht, *extracurricular activities*, Schulleben" (Glöckel 1996, 217).

"'Lehrplan' hat sich gegenüber terminologischen Präzisierungen wie 'Richtlinie', 'Bildungsplan', 'Curriculum' oder 'curricularer Lehrplan' als Oberbegriff behauptet. Inhalt, Funktion und Rechtsqualität der mit 'Lehrplan' bezeichneten Dokumente sind großem Wandel unterworfen" (Künzli 1986, 11; Künzli befasste sich insbesondere mit der gesellschaftlichen Funktion von Lehrplänen; vgl. unten 2.2.2).

Ein weiterer Definitionsversuch stammt aus der Zeit der Hochkonjunktur der Curriculumtheorie in den 70er Jahren[8]:

a) "In der Umgangssprache und pädagogischen Literatur ein Programm, das es zu realisieren gilt;
b) im Verwendungsbereich der Schultechnologie und angewandten Wissenschaften ein Planungsobjekt, und
c) in den Wissenschaften, die sich an der Theoriebildung orientieren, beabsichtigtes und geordnet formuliertes Lernresultat" (Frey 1972, 91).

Frey nennt nicht weniger als "12 begriffsbestimmende Merkmale von Curriculum" (a.a.O., 48) und beklagt zugleich die uferlose Fülle an Curriculumliteratur, die entstanden ist durch "im deutschen Sprachgebiet schätzungsweise 300 Curriculumprojekte" [*Stand 1974!; eigene Einfügung*] (Frey 1975, 32). Neben der begrifflichen Differenzierung zwischen 'Lehrplan' als Anordnung des Lehrstoffs und 'Curriculum' als Lernzielstruktur begegnet man in der Literatur auch der Synthese beider Aspekte – dem so genannten 'curricularen Lehrplan'. Das liegt daran, dass das "von Robinsohn aus dem angelsächsischen Sprachgebrauch in die innerdeutsche Diskussion eingeführte Wort *Curriculum* nicht eindeutig definiert ist [...] Eine speziell darüber verfasste Arbeit stellte 27 Definitionen zusammen, die zum Teil erheblich voneinander abweichen" (a.a.O., 25). Es mangelt nicht an Versuchen, den Unterschied zwischen Curriculum und Lehrplan zu fassen; in vielen Fällen bewegen sich die Definitionsversuche auf die folgende Formel zu:

"Im Lehrplan dominieren die Stoffe (ausführlicher und verbindlicher Katalog), im Curriculum dominieren die Ziele (klar definiert und überprüfbar, umfassender und ausführlicher als Lehrpläne)" (Westphalen 1976, 42).[9]

Lehrpläne klären im Vorfeld des Unterrichts diejenigen zentralen Fragen der Konzentration und des Arrangements von Lehrinhalten, die eine für ihren Geltungsbereich allgemeinverbindliche Grundlage schaffen.[10] Das ist besonders mit Blick auf die Schule als Wettbewerbssituation der

---

[8] Man liest neuerdings vermehrt die Formulierung "in den 70er Jahren des vergangenen Jahrhunderts". Der Verfasser der vorliegenden Untersuchung kann sich dazu jedoch nicht überwinden. Das hat weniger mit der Eitelkeit eines Menschen zu tun, der maßgebliche Phasen seiner persönlichen Sozialisation nicht gerne in ein vergangenes Jahrhundert, geschweige denn Jahrtausend verorten möchte – der Grund liegt vielmehr in dem Bemühen, jede Vermessenheit zu vermeiden, die darin liegen könnte, dass die maßgeblichen Ursachen für gegenwärtige Krisen im Kontext Schule einfach in die Schublade des Gewesenen geschoben werden und damit als abgehandelt gelten. Die Bewältigung des Versäumten steht noch an.

[9] Als Zwischenform führt er den "curricularen Lehrplan" (mit den klassischen Spaltenbezeichnungen 'Ziele', 'Inhalte' und 'Methoden' (+ ggf. 'Lernzielkontrolle') an, mit Verweis auf das Staatsinstitut für Schulpädagogik in München (dem heutigen Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung ISB).

[10] Die Frage der Konzentration bleibt mit dem Anwachsen der Fächer und ihrer Inhalte auf Dauer zentral. Die didaktische Konzentration der Lehrinhalte und die psychologische Dimension von Konzentration als geistiger Sammlung des Schülers gehen Hand in Hand. Das hat zu unterschiedlichen Arten der Lehrplan-Konzentration geführt:
- **die Längen-Konzentration** in Zeitblöcken: Einzelne Fächer wechseln sich periodisch (epochal) als Schwerpunkte des Unterrichts ab (verwirklicht im Epochal-Unterricht der Waldorfschulen).
- **die Breiten-Konzentration** durch inhaltliche Querverbindungen (die zentrale Programmatik der Herbartianer in

Schüler ein rechtlich wichtiger Befund; sie machen die in Schule und Unterricht vermittelten Inhalte auch für Außenstehende (Eltern...) transparent und offiziell. Aus dem Blickwinkel von Pädagogik und Didaktik aber, die vorrangig nach ihrer Funktion hinsichtlich Bedeutung und Vermittelbarkeit der Inhalte fragen, scheinen sie mehr Probleme aufzuwerfen als zu lösen (Glöckel formuliert etwa zwanzig kritische Anfragen an den Lehrplan; Glöckel 1996, 218 f.).

Als vereinfachte und zusammenfassende Arbeitsdefinition kann formuliert werden, dass derzeit gebräuchliche Lehrpläne hinsichtlich ihrer methodischen und inhaltlichen Hinweise mehr ins Detail gehen als Lehrpläne im Sinne von Rahmenplänen oder den seit einiger Zeit diskutierten Kerncurricula.[11]

2.1.2 Zur Besonderheit der Lehrpläne für den IRU

Was für Lehrpläne gilt, gilt auch für Übergangslösungen mit curricularem Charakter – etwa das Modell der 'Religiösen Unterweisung' auf der Grundlage von 'Richtlinien' statt 'Lehrplänen' (siehe die Abschnitte 2.4.2 und 3.2).[12] In einem anderen Licht jedoch stellt sich die Lehrplanthematik dar, wenn es darum geht, ein neues Unterrichtsfach zu schaffen. Hier gewinnen Lehrpläne zunächst als Entwurfspapier strategische Bedeutung. Der Blick zurück auf frühere Lehrplanvorgaben ist nicht möglich. Der einzig mögliche Blick nach vorne führt zu Lehrplänen, die zwangsläufig programmatischer und normativer sind als sie sein sollten. Auch die direkte Anbindung an eine der älteren oder jüngeren Curriculumtheorien ist in einer solchen Projektierungsphase schwierig, da sich die Forschungsansätze vorrangig auf die Evaluation bestehender Lehrpläne und deren Optimierung beziehen. Dabei wird aber in der Literatur nicht der Anspruch erhoben, ein für jede Lehrplankonstruktion gültiges Modell bereitstellen zu können.

---

der Nachfolge Zillers und bis heute Grundprofil einer missverstandenen Querbezüglichkeit aller Fächer; "Anschlussmanie"; Glöckel 1996, 235).

- **die Höhen-Konzentration** durch Niveaudifferenzierung: Sie entstand in Folge des jahrgangsübergreifenden Unterrichts ("Altersabteilungen"), bietet interessante Voraussetzungen für das *peer-teaching* und eine größtmögliche innere Differenzierung des Unterrichts und hat m.E. Bedeutung für den Grundgedanken der Gesamtschule.
- **die thematische Konzentration** im fächerübergreifenden Unterricht: Hier geht es um die Konzentration um Leitthemen mit Sachbezug. Das Problem dieses Ansatzes liegt in der Auswahl dieser Themen.
- **die existenzielle Konzentration** in epochalen Lebensfragen (die Sicherung des Friedens, die Einigung Europas, die Zivilgesellschaft, der Umweltschutz...).
- **die weltanschauliche Konzentration** in gemeinsamen Glaubensüberzeugungen: Hier geht es nicht um Religionsunterricht, sondern um Maßgaben wie zum Beispiel Artikel 136 der Bayerischen Verfassung.
- **die personale Konzentration** im Lehrer: Diesen letzten Punkt könnte man als diejenige Funktion auffassen, die den Ausgleich zu den bisher genannten Schwerpunkten schafft. Heutige Lehrpläne enthalten eine Reihe von Prinzipien, die aus der einen oder anderen hier genannten Idee stammen.

[11] Seit etwa Mitte der 90er Jahre wird intensiver über bundesweite Bildungsstandards diskutiert. Als geeignetes Medium, solche Standards festzuschreiben, gelten so genannte Kerncurricula (*core curriculum*) nach US-amerikanischem Vorbild. So sollen über die Grenzen der Bundesländer hinweg Basiskompetenzen standardisiert werden wie die Beherrschung der Verkehrssprache, die mathematische Mitteilungsfähigkeit, die Selbstregulierung des Wissenserwerbs, die Beherrschung moderner Informationstechniken sowie Fremdsprachenkenntnisse (siehe zusammenfassend Bartnitzky/Böttcher 2002).

[12] "Wir wissen ja alle: Nichts besteht so dauerhaft wie Provisorien." Damit bezog sich der Leiter des Nürnberger Schulamts in einem der zahlreichen und anregenden Gespräche mit dem Verfasser dieser Untersuchung auf das Bayerische Modell der religiösen Unterweisung muslimischer Schüler türkischer Herkunft. Die ersten Schüler, die einst als Schulanfänger in seinen Genuss kamen, dürften nun, wenn für sie alles gut gelaufen ist, ihre Lehre abgeschlossen oder in Einzelfällen sogar Abitur gemacht haben.

Zwischen Konstruktionsmodell und Unterrichtswirklichkeit bestehen Divergenzen. Das betrifft die Implementation des Plans und seinen Bezug zur Didaktik als Zusammenspiel von Stoff, Methode und dem Milieu Schule. Die Divergenzen verschärfen sich jeweils dann, wenn das Fach auch in absehbarer Zeit noch nicht flächendeckend in den Schulen vertreten sein wird. Dennoch entwerfen fleißige Autoren schon vorsorglich Lehrpläne, weil sie mit dem Unterrichtsfach *in spe*, den Lehrplänen und den absehbaren Angeboten in der Lehrerbildung eigene und in ihren Augen berechtigte Interessen verbinden.

Eine weitere Ebene der Divergenz ergibt sich durch die Begegnung zwischen dem Entfaltungsanspruch einer Religionsgemeinschaft und dem Gestaltungsanspruch der Kultusbehörden. Weichen diese Interessen voneinander ab, kann es zu Reibungen kommen. Dies ist in etwa die Situation, wie sie sich für den IRU darstellt, der die grundgesetzlichen Möglichkeiten für jeden an Religionsgemeinschaften gebundenen Religionsunterricht als ordentliches Lehrfach ausschöpft. Hier liegt auch der Ursprung des vorliegenden Forschungsinteresses.

Lehrpläne, die muslimischen Kontexten entspringen, stellen ein Novum dar: Der Islam, der sich über 1400 Jahre hindurch in verschiedenen kulturgeographischen Räumen unterschiedlich etabliert, insgesamt aber zu einer 'Weltreligion' entwickelt hat, soll auf ein elementares Grundmaß zurückgeführt und in ein Schulsystem eingepasst werden, in dem er bisher nicht 'heimisch' war. Dabei stellen sich zwangsläufig einige Fragen wissenschaftlich-analytischer Natur:

- Was macht den Islam als Religion und Lebensweise im Kern aus?
- Was davon ist für Grundschüler verkraftbar, was für sie hilfreich und interessant?
- Was nimmt man in einen Lehrplan hinein, was verschiebt man auf höhere Jahrgangsstufen und was lässt man weg?
- Wie begründet man diese Auswahl sowohl theologisch als auch pädagogisch?

Die Vorbemerkungen zu den Lehrplanentwürfen von Muslimen in Deutschland, die in der vorliegenden Dissertation untersucht werden sollen, bergen vor diesem Hintergrund eine Vielzahl an Informationen. Zwar geht niemand ernsthaft davon aus, dass alle ihre Inhalte einmal in die Unterrichtswirklichkeit Eingang finden werden. Die Texte zu Aufgaben und Zielen des IRU spiegeln den Erklärungsnotstand ihrer Autoren wider, die sich dem Generalverdacht ausgesetzt sehen, mit ihren Entwürfen die Integration zu beengen (zur Frage des Imageproblems des Islam siehe auch die Abschnitte 5.6 und 6.2).

Aus diesen Gründen wurde von Muslimen in letzter Zeit viel geschrieben. Einerseits wird es von ihnen verlangt[13], andererseits nutzen sie damit auch die Chance, sich mitzuteilen.[14] Dabei bieten die Vorbemerkungen und Präambeln den Autoren nicht den Raum, so weit auszuholen, wie es eigentlich notwendig gewesen wäre. Das betrifft:

- die Selbstpositionierung der Autoren in der Religionslehre des Islam,
- ihre pädagogischen und anthropologischen Ideen,

---

13 Die Kultusbehörden haben bisher von muslimischen Gemeinschaften verlangt, bei ihrem Antrag auf Erteilung von Religionsunterricht einen ersten, einfach gehaltenen Rahmenplan vorzulegen.

14 Von muslimischen Beteiligten an diesen Diskursen wird gelegentlich die Einschätzung vertreten, dass die Behörden von ihnen immer umfangreicheres schriftliches Material verlangen, um Zeit zu gewinnen. Jedenfalls zeigte nach mündlicher Auskunft des Vorsitzenden der Islamischen Religionsgemeinschaft der Muslime in Hessen der Kultusminister ihres Landes "überrascht", als sie nach zwei *Monaten* mit einer Beschreibung der Bekenntnisse ihrer frisch gegründeten Religionsgemeinschaft und einem knappen aber vollständigen Rahmenplan für den Religionsunterricht (IRH 1999) aufwarten konnten. Der Minister habe mit zwei *Jahren* gerechnet (persönliche Unterlagen).

- ihre Aussagen mit Rückgriff auf die Vorgaben der freiheitlich-demokratischen Rechtsordnung, nach der sich Muslime immer wieder kritisch gefragt sehen,
- ihre Einschätzungen zur Lebenssituation muslimischer Kinder, die aus vielerlei Gründen immer noch ihre Besonderheiten aufweist, und
- Hinweise in Sachen Unterrichtsmethodik und Handhabung des Lehrplans.

Die Texte wurden von pädagogisch vorgebildeten beziehungsweise interessierten Laien erstellt, die sich zum Islam bekennen, in Ausnahmefällen auch von muslimischen Lehrkräften unterschiedlicher Schularten. Alle Entwürfe sind deutschsprachig und in Deutschland entstanden.

Kurzum: Für die hier untersuchten Texte ergibt sich ein breiterer Adressatenbezug, als er für Lehrpläne gemeinhin üblich ist. Dies führt dazu, dass in den Texten sowohl Fachspezifisches (z.B der Umgang mit Koran und Sunna) als auch hinlänglich Bekanntes (die Bekräftigung des Willens zu Toleranz, zu Integration und zur Distanzierung von sogenanntem 'Fundamentalismus') ineinanderfließen. Hinter solchen Textpassagen, die vielfach wie Resolutionen klingen, lässt sich das Bemühen erahnen, Misstrauen seitens der behördlichen Entscheidungsträger schon im Vorfeld abzubauen und dabei möglichst einen bestimmten Jargon zu treffen, der als Fachjargon identifiziert wird (siehe dazu Kapitel 6).

Die Gründe für das in Kapitel 4 vorgestellte aufwändige Analyseverfahren und für die Aufteilung der Diskussion in die drei Aspekte Sprache, Pädagogik und Theologie liegen einerseits in der – bereits erwähnten – persönlichen Nähe des Interpreten zum Untersuchungsgegenstand (und damit in der Notwendigkeit eines Verfahrens, das 'virtuelle Distanz' ermöglicht; vgl. dazu die Abschnitte 5.1.3, 5.2.5 und 5.6), andererseits in der dichten Wicklung der verschiedenen thematischen Stränge, die zunächst *ent-wickelt* werden müssen.

2.1.3 Zur Forschungsfrage

Die Autorinnen und Autoren der hier untersuchten Lehrplanentwürfe sehen ihre Texte relativ einmütig als Fachprofile für den IRU im Sinne eines ordentlichen Lehrfachs gemäß Artikel 7 Absatz 3 des Grundgesetzes der Bundesrepublik Deutschland. Man könnte sie, im Vorgriff auf die Analyse, beschreiben als...

- ...Texte von muslimischen Autorinnen und Autoren, die versuchen, ihr Bild vom Islam in Einklang zu bringen mit ihrem Bild von Erziehung und Unterricht in der Schule. Sie wollen dieser Synthese mit einem Fachprofil Gestalt verleihen.
- Für einige dieser Entwürfe wie Dokument ZMD (siehe Abschnitt 4.1.1) gilt: Sie stellen in gewissem Maß eine Reaktion auf die Einführung subsidiärer Modelle für islambezogenen Unterricht dar, ohne diejenigen Muslime, die von diesem Unterricht betroffen sind, in die bisherige behördliche Lehrplanarbeit zu integrieren.[15] Es steht darum zu erwarten, dass in den Entwürfen diejenigen Aspekte betont werden, die den Autorinnen und Autoren zum Zeitpunkt ihrer Arbeit wichtig waren und die ihrer Meinung nach in den Richtlinien für die staatlich initiierten Übergangsmodelle (siehe dazu 3.2) zu wenig Berücksichtigung fanden.

Somit spiegeln die Texte einen Diskussionsstand wider, wie er etwa zum Zeitpunkt ihrer Entstehung galt, ohne dass sich bis heute in den zentralen Themen dieser Diskussion wesentliche

15 Siehe dazu Damm 2003, 84 ff.

Verschiebungen ergeben hätten.[16] Dennoch ist absehbar, dass diese Diskussion weitergeführt werden wird. Sie hat sich in einigen Bundesländern von der verfassungs- oder landespolitischen auf eine regionale, an Schulversuchen orientierte Ebene verlagert.[17] Das ist für die gesamte Entwicklung von Vorteil: Die Zusammenarbeit auf der Bezugsebene des Lokalen beziehungsweise Regionalen erleichtert es den Beteiligten an den überschaubaren Projekten, die sich zum Teil seit Jahren persönlich kennen, gegenseitiges Vertrauen aufzubauen und zu festigen. Einige Aspekte dieses neuen Bezugsrahmens werden, obwohl sie nur mittelbar aus der Analyse der vorliegenden Dokumente hervorgehen, in Kapitel 9 berücksichtigt.

Die bislang bescheidenen Erfolge machen absehbar, dass auch auf Bundeslandsebene die Muslime und die zuständigen Behörden ihre Diskusion um den Islam als ordentliches Lehrfach erneut aufnehmen werden.[18] Die positiven Ergebnisse, die (nicht nur) in der Verhandlungssache Lehrplan erzielt werden, müssen sich dann im größeren Rahmen bewähren. Ein anstehendes 'Curriculum Islam', das nicht mehr nur die Insellösung einer einzelnen Stadt oder Region und ihrer Schulversuche sein wird, erfordert auch von den an ihm beteiligten Muslimen, ihre bisherigen Vorstellungen vom curricularen Design einer inneren, kritischen Revision zu unterziehen.

Hintergrund dieser Neubewertung können nicht zuletzt auch veränderte islamisch-theologische Positionen innerhalb muslimischer Binnenräume sein; die 'Verschulung' einer Religion wirkt sich vermutlich auf ihre Theologiegewinnung aus. Deshalb liegt dieser Dissertation auch ein besonderes theologisches Erkenntnisinteresse zu Grunde:

- Als schulisches Curriculum unterliegt das Fach Religion wie andere Fächer auch der Beschränkung auf das Kategoriale und Exemplarische. Die vorliegenden Dokumente gestatten von daher, die Theologie ihrer Autoren nachzuzeichnen, insofern sie Anspruch auf Allgemeingültigkeit erheben. Hiervon ausgehend lässt sich präziser bestimmen, wie die zukünftige Lehrplanarbeit angelegt werden kann. Die vorliegende Dissertation ist darum als Beitrag zu dieser Arbeit zu verstehen (siehe dazu Kapitel 9).

Im Mittelpunkt des Forschungsinteresses stehen dabei nicht Fragen nach der theologischen Authentizität oder pädagogischen Qualität der Lehrpläne. Es interessiert nicht, ob sie 'wirklich islamisch' oder 'erziehungswissenschaftlich gut' sind, sondern allein was diese Texte letztlich zu dem macht, was sie sein wollen: ein auf die Schulpraxis bezogenes Emulgat einerseits muslimisch-theologischen, andererseits säkularen, religiösen und pädagogischen Denkens. Das berührt die folgenden Fragestellungen:

- Zu welcher Konstruktion[19] (siehe auch unter Abschnitt 2.7) von Islam gelangen die Autoren

[16] Das gilt für Lehrpläne allgemein: Sie "spiegeln [ihren] Diskussionsstand wider" (Glöckel 1996, 228).

[17] Das betrifft derzeit vor allem die Bundesländer Bayern, Niedersachsen und Nordrhein-Westfalen.

[18] Es ist insbesondere damit zu rechnen, dass die schwebenden Verfahren vor den Verwaltungsgerichten in Hessen und NRW von den Gerichten an die zuständigen Organe zurückverwiesen werden – mit der Maßgabe, sich in Vergleichen vorläufig auf Übergangslösungen zu einigen und die Diskurse öffentlich und transparent zu führen. Das jedenfalls ist eine der Lehren aus dem so genannten Kopftuchurteil vom 24.09.2003 (siehe dazu auch Abschnitt 3.3.1).

[19] Der in dieser Untersuchung verwendete Begriff "Konstruktion" steht mehr oder weniger synonym für 'Arbeit', 'Aufbau' oder 'Herstellung' ('Lehrplankonstruktion'). Für die Wahrnehmung des Islam als System (siehe dazu Abschnitt 8.2) muss im Blick behalten werden, dass er besonders in Deutschland nur unzureichend institutionalisiert ist. Die theologische Beschreibung des Islam als normatives Gefüge mit einer Binnen- und einer Außenseite bleibt für die hier untersuchten Dokumente virtuell. Die Unterscheidung zwischen sozialen und psychischen Systemen in der Soziologie Niklas Luhmanns könnte sich da als hilfreich erweisen, aber das hier vertretene Thema soll nicht in eine Konstruktivismus-Debatte hineingeführt werden. Festzuhalten ist allerdings, dass sich die Differenzierung im

durch die für ein Unterrichtsfach unabwendbare Didaktisierung und Elementarisierung?
- Welche religiösen Bewertungen des sozialen Umfeldes nehmen die Autoren vor?
- Welche Erziehungs- und Lernzieldimensionen eröffnen die Autoren?
- Welche religiösen und pädagogischen Begründungen (und gegebenenfalls methodischen Hinweise) liefern die Autoren für ihre Zieldimensionen?
- Wie verstehen die Autoren das Kind – als Muslim, als Schüler – und zwar in kultureller, soziologischer, grundschulpädagogischer, anthropologischer oder theologischer Hinsicht?

Das auf die Breite des Verstehens hin angelegte Vorhaben, mit Hilfe obiger Leitfragen die Vorbemerkungen und Präambeln der Lehrplanentwürfe zu analysieren, lässt sich vereinfachend zusammenfassen:
- Welches sind die qualitativ ermittelbaren Merkmale besagter Texte mit Blick auf die islamische Religionslehre ebenso wie auf die ihnen zu Grunde gelegte Pädagogik?

Daran lässt sich ein weiter führendes Interesse anschließen:
- Welche theoretischen Erkenntnisse lassen sich auf dem Weg der qualitativen Analyse gewinnen, die einer weiteren Arbeit an Lehrplänen für den bekenntnisorientierten islamischen Religionsunterricht an der öffentlichen Schule von Nutzen sein können?

2.2 ZUM FORSCHUNGSSTAND IN SACHEN LEHRPLAN

2.2.1 Lehrpläne im Kontext gesellschaftlicher Teilsysteme

Lehrpläne sind Dokumente, die sich im Wandel befinden – und von ihm leben. Sie sind "Strukturproduktion durch Entscheidungen" (Luhmann 2002, 145) im Erziehungssystem. Dabei geht es um Entscheidungen, die vor dem Hintergrund sich gesellschaftlich wandelnder Bildungsauffassungen und -begriffe als zwangsläufig empfunden werden – ein klimatischer Faktor, der sich von der Theorie gesellschaftlicher Systeme aus gesehen mit "Motivdruck" (ebd.) bezeichnen lässt.[20] Lehrpläne sind kristallin gewordener Diskurs um Bildung, Schule, Gesellschaft und Kind, im Kontext des jeweiligen Unterrichtsfachs, für das sie stehen:

> Es liegt "in der Intention von Lehrplänen zu bestimmen, was an Hand welcher Fächer in welcher Reihenfolge in der Schule gelernt werden soll. Insofern stehen sie in einer Legitimationspflicht gegenüber der Öffentlichkeit [...] Sie haben sowohl für den einzelnen Lehrer und das Lehrerkollegium als auch für die Schüler und Eltern eine Orientierungsfunktion, sichern eine Lernkontinuität und geben der einzelnen Lerngeschichte im öffentlichen Schulwesen einen verlässlichen Rahmen" (Keck 2000, 7).

Konstruktivismus zwischen Institution und Individuum auf die Erziehungswissenschaften in mehrfacher Hinsicht ausgewirkt hat, vor allem auf die Unterrichtsforschung und ihre zentrale (vereinfacht dargestellte) Frage, warum nicht das gelernt wird, was gelehrt wird (vgl. dazu Merkens 2001, 32 ff.).

20 Die Auffassung von Lehrplanarbeit und insbesondere ihrer Organisationsgeschichte als "Systembildung durch Differenzierung" von Bildungsverwaltung hat Hopmann zum Ausgangspunkt seiner Untersuchung von "Lehrplanarbeit als Verwaltungshandeln" (Hopmann 1988, 18 f.) genommen. Sein Interesse galt "der Regelpraxis heutiger Lehrplanarbeit als Verwaltungshandeln (ihrer Organisation, den Verfahren und Beteiligungsformen)" innerhalb der "Grenzen und Möglichkeiten ihrer Gestaltung" (a.a.O. 21 f.).

Mit Blick auf eine gewisse Ernüchterung hinsichtlich der Wirksamkeit von Lehrplänen (siehe unten 2.2.8) könnte selbst diese aktuelle Position dahingehend abgeändert werden, dass Lehrpläne nur bestimmen können, was in der Schule *gelehrt* werden soll; was gelernt wird, steht auf einem anderen Blatt.
Im Rahmen dieser systemtheoretischen Wahrnehmung können konkurrierende Ansprüche einzelner gesellschaftlicher Teilsysteme beschrieben werden, die den Durchgriff auf das schulische Curriculum anstreben. Diese Frage ist auch für das Bild von Gesellschaft und Staat von Interesse, das die muslimischen Autoren der vorliegenden Lehrplanentwürfe zeichnen (vgl. Abschnitt 7.2.4.5).

Neben anderem sind "Schüler, Stoff, Gesellschaft [...] die drei curricularen Faktoren", die "zu jeweiliger Dominanz neigen" und so "Vereinseitigungen in der Konzeptuierung bedingen" können (Fraas 1983, 7). In juristischer wie auch schulorganisatorischer Hinsicht aber ist ein Lehrplan, abgesehen von seinem pädagogischen Gehalt, in erster Linie Ergebnis von sowie Beleg für Verwaltungshandeln:

> "Es scheint zu den Konstanten hochdifferenzierter Gesellschaften zu gehören, dass [...] ausgehandelt werden muss, was unterrichtet werden soll [...] Ist der Leitfaden des Glaubens an eine natürliche Ordnung oder die Kraft einer Methode erst gerissen, bleibt nur noch das mühsame Geschäft der Auswahl aus prinzipiell unbegrenzten Möglichkeiten [...] Nicht alles aus dem Lehrplandiskurs geht ein in den Schullehrplan (sei es, weil es ihn nicht zum Ziel hatte, sei es, dass kein Gehör zu finden war) [...] Lehrpläne ziehen also eine Grenzlinie zwischen Zulässigem und Möglichen und erlauben allein schon durch die Benennung von Grenzen eine Verständigung darüber, was im je besonderen Unterricht geschieht, und damit auch darüber, was gesellschaftlich, administrativ oder schulisch als unterrichtenswert gilt. Sie fungieren als [...] Kontingenzbewältigung im Bildungssystem" (Hopmann 1988, 185 - 190).

2.2.2 Ansätze aus dem Feld bisheriger Lehrplananalysen im Kontext der Curriculumrevisionen der 60er und 70er Jahre

Lehrplan-Analysen stellen einen Teilbereich der Lehrplanforschung dar, die sich um die "Idee des Lehrplanes" (Künzli 1986, 13) herum entwickelt.[21] Ihre Felder können nach einigen Kriterien näher bestimmt werden[22]:

- ihre Zielrichtung ("to solve problems and improve practice"; ebd.),
- der Geltungsbereich ihres Forschungsobjekts (alle prozesshaften Strukturen im Bildungsbereich),
- die Nähe zu einer bestimmten Fachwissenschaft (z.B. Handlungsforschung in der Soziologie

[21] "Um Qualifizierung für eine prinzipiell unvorhersehbare Zukunft geht es in einer Hinsicht, um Tradierung in einer vom Wandel und der Fülle anderer Möglichkeiten umstellten kulturellen Auswahl in anderer Hinsicht" (Künzli 1986, 13).

[22] Siehe zusammenfassend McKernan 1991, ix; für einen Abriss der Entwicklungsgeschichte der Grundschullehrpläne mit Beginn des 20. Jahrhunderts siehe zusammenfassend Horn 1997. Das dominierende Ziel der Vermittlung von Kulturtechniken und Stoff Mitte bis Ende des 19. Jahrhunderts; die Kriterien der Kindgemäßheit, Selbsttätigkeit, Lebensnähe, Anschauung und Heimat mit der Reform des Anfangsunterrichts zwischen 1910 und 1914; zu der Zeit das Konzept des gebundenen Gesamtunterrichts; die Grundschule im Anschluss an die "Richtlinien zur Aufstellung von Lehrplänen für die Grundschule" (Berlin, 16. März 1921) und an die "Richtlinien über Zielbestimmung und innere Gestaltung der Grundschule von 1923; die Politisierung und Ideologisierung des erziehenden Unterrichts und des Heimatkundeunterrichts nach 1933; der Wiederaufbau nach dem Zweiten Weltkrieg (1945 bis Ende der 60er Jahre); die Revision der Lehrpläne zwischen Ende der 60er Jahre bis etwa 1975; die Phase der Überarbeitung und Weiterentwicklung zwischen 1975 und 1992 sowie die Folgelehrpläne bis in die Gegenwart ("die heutige Situation" nach der Wiedervereinigung; Horn 1997, 26).

oder der Pädagogik) sowie
- das Land, in dem sie vornehmlich stattfindet (Deutschland, England, USA...).

Nicht allein Lehrpläne, sondern die Lehrplanforschung selbst ist Gegenstand von Untersuchungen, die sich in jüngerer Zeit mit europaweiten[23] Entwicklungen befassen. Hier wird nach der gesellschaftlichen Einbettung (auch: der Funktion von Lehrplänen wie auch der Lehrplanforschung selbst) gefragt, um allgemeine, "gegenwärtige Entwicklungstendenzen und Probleme beim Curriculum" darstellen zu können (Skilbeck 1992, 9):

> "Politische wie berufliche Entscheidungen, die das Bildungsgeschehen beeinflussen, bilden über alle Mitgliedsstaaten [*der OECD; eigene Hinzufügung*] ein komplexes Muster aus. Sie stellen im Handlungszusammenhang auf der Ebene der einzelnen Schulen das entscheidende Element dar" (ebd.). [24]

Lehrplan-Analysen wurden vornehmlich durchgeführt, wenn dafür im Rahmen von Lehrplanrevisionen Bedarf bestand. Sie können deshalb als "ein Teil der gegenwärtigen Curriculumforschung" bezeichnet werden (Birkenbeil 1971, VII). "Gegenwärtig" meint in diesem Fall allerdings die Zeit gegen Ende der 60er Jahre, als (ähnlich wie heute – unter dem Eindruck erster Ergebnisse der PISA-Studien[25]) der Begriff 'Bildung' auch im öffentlichen Diskurs eher mit *Krise* denn mit *Chance* gleichgesetzt wurde. Lehrplanreformen "knüpfen immer an bereits bestehende Lehrpläne und an deren Wirksamkeit an" (ebd.). Mit Blick auf den Praxisanschluss von Lehrplananalysen kann kritisch angefragt werden, ob aus der Lehrplananalyse selbst ein neuer Lehrplan entstehen kann. Immerhin aber gewinnt die Vorbereitung eines Curriculums aus der Analyse einen Teil ihrer Ausgangsbasis (siehe zu dieser Frage auch Nipkow 1969). In dieser Hinsicht ist auch das Abschlusskapitel 9 der vorliegenden Untersuchung zu verstehen: Der Praxisanschluss ist nicht die Praxis selbst; er kann nur zwischen den aus der Analyse gewonnenen Ergebnissen und der Herstellung eines Lehrplans vermitteln.

Umfassende Curriculum-Revisionen fanden im Zuge der Bewältigung der so genannten 'Bildungskrise' in den 70er Jahren statt; ihnen lag nicht nur in Deutschland[26] ein Paradigmen-

---

[23] Ein solches europaweites Muster für die Zeit der 60er und frühen 70er Jahre war:
- "1) Die Ermunterung der Schüler, Tatsachen zu entdecken und selbständig zu denken sowie Fragen und Probleme selbst zu erarbeiten und die Lösungen und Antworten dazu zu finden,
- 2) die Vielfalt [...] der pädagogischen Verfahren, das Interesse der Schüler zu wecken und
- 3) die Förderung der aktiven Selbstdarstellung und Kreativität der Schüler" (Skilbeck 1992, 16).

Auch wenn sich in den 80er Jahren die Diskussion "mehr auf die gesellschaftlichen Bedürfnisse [bezog], [...] sind es immer noch diese Ansätze, die die progressive Unterrichtspraxis in allen Staaten beseelen" (ebd).

[24] Dieser Zusammenhang ließe sich knapp mit der Feststellung zusammenfassen, dass sich die Lehrplanforschung nicht nur mit den Problemen der Lehrplanarbeit beschäftigt, sondern selbst Teil des Problems ist.

[25] The OECD Programme for International Student Assessment; PISA 2000 - the first results on "Knowledge and Skills for Life" (dazu und zu den weiteren Folgestudien siehe www.pisa.oecd.org; Stand November 2003).

[26] "Während der sechziger und Anfang der siebziger Jahre nahmen viele OECD-Staaten umfangreiche Neuerungen bezüglich des Unterrichtsinhalts und der Unterrichtsmethoden in ihren Schulen vor. Dies war eine Folge der massiven Expansion des Bildungssystems in einer Periode von bemerkenswertem Wachstum und Wandel in den Industriegesellschaften [...] Die Curricula wurden einer Überprüfung unterzogen und mit neuem Leben gefüllt" (Skilbeck 1992, 16). "Höchstwahrscheinlich gab es zu keiner Zeit eine solche atemberaubende Transformation auf dem Sektor der schulischen Lerninhalte wie in den sechziger Jahren" (ebd., Skilbeck zitiert hier den Bildungshistoriker und Autor zahreicher OECD-Berichte W. F. Connell: A History of Education in the Twentieth Century World. Canberra and New York 1980). "Curriculumrevision als Teil einer allgemeinen Bildungsreform war ein *weltweites* Anliegen" (Glöckel 1996, 226).

wechsel hinsichtlich des “Bildungsideals” zu Grunde (siehe auch den folgenden Abschnitt 2.2.3). Erich Weniger hatte noch die Funktion des Bildungsideals im Lehrplan darin gesehen, die “Bildungsmächte” zu gliedern, deren äußeres Zeichen die Ordnung der Fächer und Stoffe sei, und den “Zusammenhang der Kräfte der Bildungsarbeit zu garantieren” (Weniger 1975, 260). Auf die Abhängigkeit der “Lehrplankonstruktion” von derartigen Paradigmen und der Möglichkeit ihres Wechsels hatte Kerschensteiner ein halbes Jahrhundert zuvor hingewiesen:

> “Die Lösung des Problems der Lehrplantheorie hängt ab von dem Bildungsideal der Zeitperiode, das mit dem Stande der Erkenntnis und mit der Richtung der maßgebenden politischen Parteien wechselt [...]” (Kerschensteiner 1893, 6).

Unter dem Schlagwort der ‘Bildungsreform’ Ende der 60er Jahre wurde die Lehrplanforschung aufgewertet, der Erziehungswissenschaft aber zugleich eine dreifache Bürde aufgeladen: Es ging um Fragen der

- Legitimation (“d.h. außerwissenschaftliche Entscheidungen einer im weitesten Sinne als pädagogische Praxis zu verstehende Reformwirklichkeit theoriegeleitet zu rechtfertigen”),
- Optimierung (“d.h. die Beschaffung wissenschaftlicher ‘know hows’ zur Steigerung der Wirksamkeit bildungspolitischer Reformmaßnahmen”), und
- Evaluation (“d.h. die Erfolgsmessung von Innovationsversuchen”) (Haller/Lenzen 1977, 9 f.).[27]

Als weiteres Schlagwort wurde ‘Wissenschaftsorientierung’ in die Debatte eingeführt. Die in den 70er Jahren entstandenen ‘wissenschaftsorientierten’ Lehrpläne[28] können nach einer von Holmes vorgenommenen Kategorisierung “maßgeblicher Curriculumtheorien” als “polytechnisch-pragmatische Curricula” bezeichnet werden. Er unterschied vier kategoriale Ideologie-Epochen der Lehrplantheorie, sah aber nur die beiden letzten als “theoriegeeignet” an, um den “heutigen Problemen” (d.h. bei Holmes nach 1945) zu begegnen (vgl. Holmes 1992, 8 - 14):

1) “**Essentialism** [...] In this model the aim of education is to sustain a just society the main feature of which is stability” (die stabile und gerechte Staatsordnung; Holmes bezieht sich hier auf Platos Staatsphilosophie);
2) “**Encyclopaedism** is based on the premiss that the content of education should include all human knowledge” (die universale Gelehrsamkeit; Holmes bezieht sich hier auf Comenius: “Comenius pioneered the theory by first criticizing systems of education which did not follow nature. His own scheme of universal learning was based on the observation of nature and an examination of its laws.” Holmes verortet die praktische Umsetzung dieses Ansatzes von Curricula hauptsächlich in das Frankreich des 18. Jahrhunderts);
3) “**Polytechnicalism** [...] Soviet educators [...] accept Lenin’s assertion that the whole socio-economic and historical experience of mankind should be included in school curricula [...] The fundamental premiss on which it is based is that the content of education should be

---

27 Glöckel (1996, 223 f.) listet ähnliche Leitfragen der Revision auf:
- die Legitimierung des Verfahrens der Lehrplankonstruktion,
- die Aktualisierung der Inhalte,
- die Präzisierung der Aussagen (“Hierarchisierung),
- die Evaluation der Ergebnisse des Lehrgangs (“Bewährungskontrolle”).

28 Dieses Attribut wird einseitig auf wissenschaftskonforme, aktuelle Lehrinhalte (das betrifft vor allem Kompetenzen wissenschaftlichen Denkens und Arbeitens) in den Lehrplänen bezogen. Dabei wird im Rückblick leicht übersehen, dass es zunächst darum ging, die Curriculumkonstruktion selbst auf eine wissenschaftliche Basis zu stellen.

deliberately interpreted in terms of the productive life of society" (die materialistische Dialektik; Holmes verweist auf Kommentare von Karl Marx zu der von Robert Owen in Lanarkshire geführten Fabrikschule);

4) "**Pragmatism** [...] The civil war and the emancipation of women had transformed the political bases of Amercian society. The application of science was transforming its economic base. The pragmatists recognized that theoretical changes in law, psychology, mathematics, medicine and education were needed if American institutions were to respond adequately to social change" (die pragmatisch-soziale (und kapitalistische) Dialektik; Holmes verweist hier auf J. Dewey und auf die Frage von Herbert Spencer in seinem Buch *Education*: 'What knowledge is of most worth?').[29]

Auch die Religionslehrpläne wurden, wiewohl nicht nur nur am Rande, unter dem Vorzeichen neuer Wissenschaftskonformität in den Blick genommen. Dem lagen vier curricular ausgerichtete Kriterien der Analyse zu Grunde: "die Zeit-, Ort-, Schul- und Fachbedingtheit der Lehrplanaussagen" (Birkenbeil 1971, VII). Im Zusammenhang mit Religionslehre als Schulfach wurde auch nach einem übergeordneten Gliederungsprinzip für eine Curriculumanalyse gefragt – dies im Rückblick beispielsweise auf die Phase des "erziehenden Religionsunterrichts" (Jungmann, Kampmann, Birkenbeil 1971, XI).

> "Welche Erziehungslehren liegen einem Lehrplan zu Grunde?" (ebd.).

Dahinter verbirgt sich die Frage nach einer auf Erziehungs- und Unterrichtsmethodik ausgerichteten "Lehrplantheorie [...]"[30], wie sie Kerschensteiner gegen Ende des 19. Jahrhunderts "[...] als die bewusste Anwendung [der Methodik] auf die Lehrplantheorie" verstanden wissen wollte – unter Hinweis auf Herbarts "vier Stufen des Unterrichts: Klarheit, Assoziation, System und Methode" (Kerschensteiner 1893, 61). Kerschensteiner verstand – und daran hat sich bis heute wenig geändert – den Lehrplan als Abbild einer *empirisch-pädagogischen* Lerntheorie. Er bezog sich dabei "[...] auf die vier einfachen und [...] anerkannten Grundforderungen, welche für die Lehrplantheorie von Bedeutung sind (a.a.O., 37), und zwar mit Verweis auf "die reine wie die physiologische Psychologie" (a.a.O., 36), gegen die er indes den Einwand erhob, dass deren Grundforderungen "die rein empirische Pädagogik und Didaktik seit Pestalozzi an sich schon gegeben hat" (ebd.). Die vier Grundforderungen lauteten bei Kerschensteiner:[31]

1) "Nur das, was vom Bewusstsein lebhaft aufgegriffen wird, wird von ihm auch vollständig assimiliert, wird wirkliches Eigentum der Seele (Lehre vom Interesse);
2) Aber es kann nur das vom Bewusstsein ergriffen werden, wozu die geistigen Kräfte des Schülers ausreichen (Lehre von den Entwicklungsstufen);
3) Inzwischen kann gleichwohl die Erziehung des Schülers durch Gewöhnung und Zucht gefördert werden, und

---

[29] "Welches Wissen ist das wertvollste? [...] Die uns vorliegende Frage von höchster Bedeutung lautet nicht dahin, ob dieses oder jenes Wissen von Wert ist, sondern sie lautet: Welches ist sein relativer Wert? [...] Wie sollen wir leben? Das ist die wesentlichste und wichtigste Frage für uns" (Spencer 1927, 1, 5, 7). Spencer forderte eine "intellektuelle", eine "moralische" und eine "physische" Erziehung zur Lebensgestaltung.

[30] Zu der damaligen Debatte über eine am "Prinzip der konzentrischen Kreise" oder am Prinzip der "Konzentration" ausgerichteten Lehrplantheorie siehe Abschnitt 7.2.4 (Fußnote 299).

[31] Dies wird hier in gewisser Ausführlichkeit dargestellt, da der Verfasser dieser Arbeit immer wieder mit Verblüffung feststellt, wie sich die Diskurse um Schule und Gesellschaft über die Jahrzehnte und bald Jahrhunderte hinweg beinahe wortwörtlich wiederholen. Auch Kerschensteiner sprach seinerzeit schon von "Bildungskrise"...

zwar vermittels des Unterrichts (Lehre von der Willenserziehung);

4) [...] Das Hauptziel des Unterrichts [darf] nicht bloß die Gewinnung von klaren Aussagen, Vorstellungen und Begriffen, sondern [muss] insbesondere auch deren übersichtliche Einordnung und allseitige Verknüpfung sein (Prinzip der Ökonomie des Denkens)" (Kerschensteiner 1893, 36 f.).

Lehrpläne anderer Fächer, vor allem naturwissenschaftlicher, wurden in den Reformdiskursen der 60er und 70er Jahre auf andere Kriterien hin untersucht – allen voran:

> "Aufbauformen und didaktischen Konzeptionen" (Flessau 1981, 42 ff.).

Gefragt wurde nach einer "Darstellung der Veränderungen der Inhalte und Intentionen", und zwar an Hand von "Entwicklungslinien" (ebd.). Dabei wurde die Form der Analyse durch die hinter den Unterrichtsfächern liegenden Bezugswissenschaften wie Mathematik, Chemie oder Biologie bestimmt und weniger durch Analyseformen, wie sie in der Erziehungswissenschaft und ihren schulbezogenen Ausdifferenzierungen, in der Soziologie oder der Psychologie gang und gäbe waren. Beispielsweise wurde vorgeschlagen, die Analyse von Lehrplänen naturwissenschaftlicher Fächer als "Matrix" anzulegen, mit den "stofflich verbindlichen Themenbereichen" (ebd.) als x-Achse und den Häufigkeiten auf der y-Achse. Es ging um alphabetische Auflistungen und Auszählungen, um Verdeutlichung von Aufbauformen in Übersichtstabellen, um Sichtbarmachung von Dingen also, die auf Anhieb nicht sichtbar waren. Im Rahmen einer qualitativen Inhaltsanalyse aber muss die Lehrplananalyse, die sich mit Fachprofiltexten befasst, auf anderen Wegen angegangen werden:

> "Die Wahl des geeigneten inhaltsanalytischen Verfahrens ist vom Ziel der Analyse, von der Beschaffenheit der zu analysierenden Inhalte und von den datenanalytischen Möglichkeiten [...] abhängig" (Merten 1995, 319).

Übersichtstabellen eignen sich in diesem Fall eher für die Analyse der Ziel- und Inhaltsspalten. Die oben erwähnten Lehrplananalysen von Flessau hatten ihren Schwerpunkt in Aus- und Aufzählungen von Worthäufigkeiten. Dieser Ansatz soll auch in der vorliegenden Untersuchung zum Tragen kommen (vgl. Abschnitt 5.2.5), denn Worthäufigkeiten als Tabellen darzustellen ist auch im Rahmen qualitativer Methoden eine "zulässige Darstellungsform" (Weber 1985, 48 - 53). Auf diesem Wege können bestimmte semantische Schichten im Zuge der Interpretation angesteuert werden.[32]

Ausgehend von dem quantitativen Befund, wie oft die Autoren in ihren Texten zwischen den Begriffen 'Schüler', 'Kind', 'Heranwachsender' oder 'Jugendlicher' wechseln, kann man damit entwicklungspsychologisch zu bestimmende Grundannahmen verfolgen oder wenigstens stilistisch motivierte Wortwechsel nachweisen. An Hand der Frage, wie oft in einem Dokument die Wörter 'Gott' und 'Allah' wahlweise verwendet werden, lassen sich entweder unterschiedliche Konnotationen ermitteln, die durch den jeweiligen Kontext bedingt sind, oder die Handschriften unterschiedlicher Autoren, die an einem Dokument mitgewirkt haben (vgl. dazu Abschnitt 6.4.1).

2.2.3 Lehrpläne in der Diskussion um 'Bildungsstandards'

Den Diskussionsstand zum Ende der Ära der 'großen Curriculumrevisionen' fasst Glöckel (1996, 228) zusammen:

---

32 "Counting is often useful because it may reveal aspects of the text that otherwise would not be apparent" (Weber 1985, 56).

"Nachdem Überschwang und Einseitigkeiten überwunden sind, lässt sich als *bleibendes Ergebnis der Curriculumbewegung* festhalten:
- Sie hat [...] ein starkes interesse der Öffentlichkeit an der Lehrplanfrage geweckt.
- Sie hat bewirkt, dass Teilfragen der Lehrplanerstellung [...] gründlicher durchdacht und vielfältig erprobt und dass Maßstäbe gewonnen wurden, hinter die man nicht mehr zurückfallen sollte.
- Sie hat die Revision der Inhalte beschleunigt, wenn auch insgesamt zu ihrer Ausweitung geführt."

Der Schwerpunkt lag mehr auf "Verfahrensfragen" und weniger darauf, was "Bildung überhaupt sei, wie sie in unserer Zeit aussehen sollte und welche Rolle die Inhalte in ihr zu spielen hätten" (ebd.). Diese Themen gerieten in den 80er Jahren wieder auf die Agenda. Wenn heute, im Nachhall auf die PISA-Langzeitstudien, die angestaubte Idee eines 'nationalen' Lehrplans mit 'Mindest-Bildungsstandards' wieder en vogue ist, dann kann damit nur ein so genannter 'Bildungsplan'[33] gemeint sein, denn Lehrpläne sind seit ehedem schulartspezifische Dokumente. Dies ist zumindest die Tradition, in der die Textsorte 'Lehrplan' auch heute noch steht. Bereits G. Kerschensteiner hatte Ende des 19. Jahrhunderts rückblickend darauf hingewiesen, dass Lehrpläne die fachspezifischen Aspekte der Unterrichtsfächer für die Aufgabe der jeweiligen "Schulgattung" (Begriff nach Kerschensteiner) zu integrieren haben:

"Die Frage nach der Ausstattung des Lehrplanes [...] verlangt [...] einen zielbewussten organischen Aufbau des gesamten Bildungsstoffes, durch den die Schule ihrer Aufgabe gerecht werden soll [...] Nun umfasst die Grundfrage nach dem Lehrplansystem im allgemeinen sechs wesentliche Punkte: Die [...] Zahl der Unterrichtsfächer, ihr Gewicht [...], ihre räumliche und zeitliche Anordnung, die Auswahl des Lehrstoffes innerhalb der Fächer, die Gliederung des ausgewählten Stoffes und [...] die wechselseitige Verknüpfung der einzelnen Unterrichtsfächer und ihrer Glieder" (Kerschensteiner 1893, 1 f.).[34]

Kerschensteiner verwies auf die "ethische" und die "geistige Konzentration" als Maßgabe einer Lehrplantheorie. Er sah für die "Lehrplankonstruktion für das humanistische Gymnasium [...] kaum irgend welche Schwierigkeiten [...] einer quantitativ geringen aber qualitativ weitertragenden Stoffauswahl", weil das "Schülermaterial reifer" sei (a.a.O., 100 f.). Probleme sah er für "die siebenklassige Volksschule, die viel zu frühe ihre Bildungsarbeit beenden muss", und forderte die "Anfügung einer achten Klasse" (a.a.O., 101). Die "Mittelschulen" sah er als "berufsvorbereitende Schule" vom Profil her als dazwischen liegend. Aber: "In der Hauptsache wird die Leistung der Volksschule auf dem Felde der Gewöhnung und Zucht [...] stets größer sein als auf dem Boden der geistigen Konzentration" (ebd.). Viele der damals vorgebrachten Argumente finden sich heute noch in abgewandelter Form wieder in der Debatte für und wider das dreigliedrige Schulsystem, die sechsstufige Grundschule, die sechsstufige Realschule und das Abitur nach der zwölften Jahrgangsstufe (G8). Im Zuge dieser Debatten werden auch die Grundsätze der Lehrplankonstruktion wieder zur Disposition gestellt.

---

33 Zur Frage nationaler Bildungsstandards siehe zusammenfassend Klieme 2003. Bis etwa Mitte der 90er Jahre ging es dabei um einen eher materialen Bildungsbegriff (vgl. aber oben Fußnote 11 sowie Abschnitt 7.3.1) im Sinne von Lehrinhalten bestimmter Unterrichtsfächer, über die sich die Kultusministerkonferenz und entsprechende Bund-Länder-Kommissionen verständigen (verbindliche 'Bildungsstandards' zur Qualitätssicherung, die verhindern sollen, dass die einzelnen Bundesländer gleichsam auseinanderdriften; Harmonisierung der 'Bildungsabschlüsse'; 'Effizienzsteigerung' des Unterrichts im Anschluss an die PISA-Studie). Siehe auch [BLK] 1997.

34 Die damalige Forderung, die erzieherischen ("sittlichen") Ziele "quer durch die Fächer und den Plan" zu weben, findet ihren Niederschlag auch in den neuesten Lehrplänen (so genannte "pädagogischen Leitziele").

2.2.4 Lehrpläne als Textsorte

Fachlehrpläne unterscheiden sich in verschiedenen Merkmalen von anderen Textsorten. Das betrifft zunächst die Art und Weise ihrer Entstehung nebst ihrem Adressatenbezug. Daraus resultieren Besonderheiten ihres Aufbaus und ihrer Sprache. Auf die Besonderheiten der hier untersuchten Texte hinsichtlich ihrer Sprache wird in Kapitel 6 noch gesondert eingegangen (siehe auch die Abschnitte 5.1.1 und 6.1 zum Aspekt der Verhandlung in Kommissionen).

Als weiteres Spezifikum kommt hinzu, dass sie zeitlich begrenzt in Kraft und (wenn auch nur bedingt) rechtlich verbindlich sind. Für islamische Religionslehrpläne gilt, wie bei anderen Unterrichtsfächern auch, dass sie sich auf bestimmte Fachwissenschaften rückbeziehen. Die Differenzierung in schulische Unterrichtsfächer (für die Grundschule trifft das nur bedingt zu[35]) ähnelt darum einer Differenzierung in akademische Wissenschaftsdisziplinen (beachte aber Abschnitt 7.5.5!). Ebenso findet akademische Interdisziplinarität indirekt ihren Niederschlag in Prinzipien wie dem fächerübergreifenden oder projektorientierten Unterricht. Das sind aber keine wirklichen Gemeinsamkeiten. Gemeinsam scheint nur zu sein, dass jede Kanonisierung bereits ihre Unvollständigkeit impliziert. Hier kann auf universitärer wie auf schulischer Ebene grundsätzliche Kritik an tradierten Strukturen anknüpfen, die allerdings nicht Thema der vorliegenden Untersuchung sein soll – mit Ausnahme einer Frage: Inwieweit ist es mit dem auf Ganzheitlichkeit angelegten Selbstverständnis einer Religion vereinbar, aus ihr ein Schulfach zu machen und sie in einen Fächerkanon zu integrieren? Dem wird im Rahmen der Diskussionen in den Kapiteln 7 und 8 nachgegangen.

Hier sollen nun einige der maßgeblichen Kriterien vorgestellt werden, die aus sprach- und literaturwissenschaftlicher Sicht Lehrpläne als eine Textart für sich bestimmbar machen (siehe zu den linguistischen Grundlagen zusammenfassend Herbst 1991, 188 ff.):

a) Lehrpläne schreiben mit dem Zeitpunkt ihres Inkrafttretens einen bestimmten Stand der Diskussion fest, wie sie im Zuge ihrer Entstehung geführt wurde. Lehrpläne sind im Regelfall Auftragsarbeiten der Kultusministerien, die zu einem bestimmten Stichtag abgeschlossen sein sollen. Nach seiner amtlichen Bekanntmachung löst ein neuer Lehrplan (während einer kurzen Übergangsphase innerhalb des Schultyps, für den er konzipiert wurde) den alten ab – für die Grundschule normalerweise den Jahrgangsstufen aufwärts folgend. Dieses Verfahren lässt den Lehrkräften Zeit, ihre persönlichen Stoffverteilungspläne schrittweise den neuen Vorgaben anzupassen sowie nötigenfalls Fortbildungen zu besuchen.
b) Die Adressaten eines Lehrplans sind zunächst die Lehrkräfte als dessen Anwender. Über die Verteilungssysteme des Dienstwegs landet ein Abdruck der entsprechenden amtlichen Bekanntmachung in ihren Postfächern. Zudem lassen sich die meisten Lehrpläne als elektronische Dateien abrufen, oder sie werden von Spezialverlagen über den Buchhandel vertrieben. Ein behördeninterner Adressatenbezug ist derjenige zwischen der Lehrplankommission und dem zuständigen Referat des Kultusministeriums, das den Entwurf der Kommission genehmigt oder zur Nachbearbeitung zurückgibt.[36] Im weitesten Sinne ist auch die

[35] Der 'Gesamtunterricht' der Primarstufe stellt einen strukturellen (d.h. das Prinzip des Fächerübergriffs überschreitenden) Ansatz dar, die Fächerung aufzuheben. Ein ähnliches Prinzip ist mit dem so genannten 'Lernbereich' gegeben. Dem steht gegenüber die Tiefen-Konzentration im Fachunterricht. Auch hier geht es nicht um das Entweder-Oder. sondern um die methodisch gelungene Synthese.

[36] Man muss hier auch den behördeninternen Adressatenbezug berücksichtigen: Ein Lehrplan wird von der Rechtsabteilung begutachtet und schließlich der Ministerin oder dem Minister zur Genehmigung vorgelegt. Auch zwischen den einzelnen Referaten des Ministeriums wird der Diskurs geführt, vor allem wenn es sich um große Neufassungen handelt, die mit Strukturveränderungen einhergehen (zum Beispiel bei einer Verkürzung des gymnasialen

Öffentlichkeit (zum Beispiel in Gestalt von Elternverbänden) Adressat. Lehrpläne werden von einer dem Kultusministerium nachgeordneten Behörde und nicht an Universitäten erstellt. Damit treten weitere Adressaten hinzu: die ausgewiesenen Vertreter der jeweiligen schulartspezifischen Pädagogik sowie die Fachdidaktiken der jeweiligen Wissenschaftsdisziplinen. Sie sind aber nicht nur Adressaten, sondern sie beeinflussen durch ihren Kommentar zugleich die Prozesse der Implementation (und Dissemination; siehe unten 2.2.8) eines Lehrplans in die Unterrichtswirklichkeit hinein.

c) Die Kriterien für den thematischen Aufbau und die äußere Struktur werden vom Auftraggeber vorgegeben. In der Regel besteht ein Lehrplan aus zwei Teilen: eine Vorbemerkung in Form eines Fließtexts und die tabellarische Übersicht über die unterrichtlichen Inhalte. Frühere Lehrpläne hielten die Vorbemerkungen eher kurz und entwickelten in einer mehrspaltigen, ausführlichen Matrix Ziele, Inhalte und methodische Hinweise. Die Auffächerung der Inhalte kann von einer einfachen Themenliste bis hin zu detaillierten Verlaufsvorgaben reichen (Querverweise zu anderen Themen, Lernsequenzen...). In ihrem Bezug auf Lerntheorien tragen Lehrpläne aber der Erkenntnis Rechnung, dass sich die Lernwege der Kinder nicht in einem curricularen Korsett fassen lassen, weil sich *der* gemeinsame Lernweg *aller* Kinder wissenschaftlich nicht nachzeichnen lässt. Nach dem gegenwärtigen Stand der Lehr-Lern-Forschung[37] hängt der Lernerfolg von Schülern mehr vom didaktischen Gesamtprofil des Unterrichts und weniger von einer festgelegten curricularen Abfolge bestimmter Themen ab, da jeder Schüler seine Lernwege individuell

Schulzeit auf acht Jahre).

37 “Nach einer inzwischen fast kanonisch zu nennenden Definition bedeutet Lernen die relativ dauerhafte Änderung von Verhalten auf Grund von Erfahrung [...] Der Versuch, die Kenntnisse über Lernen, d.h. über Lernbedingungen und Lernergebnisse sowie deren Zusammenhänge zu systematisieren, führt zu Lerntheorien” (Skowronek 2001, 212). “Assoziation [...] verstanden als die Verknüpfung von mentalen Elementen [...] zu komplexeren Einheiten oder Ideen [...] ist historisch gesehen der Kernbegriff des Lernens” (ebd.). Lernbegriffe, die auf das Wechselspiel von Reiz und Reaktion (Pawlow: “Konditionierung”) oder von Versuch und Irrtum (Thorndike: “Lernen am Erfolg”) abheben, gehörten zu den klassischen Paradigmen ebenso wie das Paradigma der “Einsicht” aus der deutschen Gestaltpsychologie (Köhler: “Intelligenzprüfungen am Menschenaffen”). Als “kognitive Wende” in der Lerntheorie wurden die Informations-Verarbeitungs-Modelle der 60er und 70er Jahre bezeichnet, in deren Mittelpunkt die Frage von inneren Transformationsprozessen stand. Pate dieses Modells war ‘Computer-simulierendes’ Denken und das Modell des menschlichen Gedächtnisses als sensorischer Kurzzeitspeicher, Kurzzeit-, Arbeits- und Langzeitgedächtnis. Auch die Lateralisierung des Gehirns beeinflusste die Lerntheorie, wobei sich gerade hier aufzeigen lässt, wie sehr die Lerntheorie auf Ergebnisse der neurologischen Gehirnforschung angewiesen ist – und wie schwer sie sich tut, einmal übernommene Modellvorstellungen wieder zu relativieren, wenn die Psychobiologie und die Neurophysiologie auf neue Modelle umschwenken, in denen die Lateralisierung des Gehirns (zum Beispiel beim Spracherwerb) nur noch wenig Signifikanz zu haben scheint. Mit Blick auf die kognitive Wende wurde beklagt, dass lernwirksame Kriterien wie Affekt, Kontext, Kultur und Geschichte ausgeblendet wurden (Skowronek 2001, 221). Als Reaktion darauf verlegten sich einige Lerntheoretiker auf den Begriff des “situierten Lernens” (ebd. mit Hinweis auf Greeno/Moore 1993 und Greer/Verschaffel 1990): “Kognitives Lernen ist immer ‘situiert’, es findet im Lernumwelten statt, die proklamierte Lernziele – unbeabsichtigt – gar behindern mögen” (Skowronek 2001, 221). “Dieser Ansatz sieht also Lernen (und Kognition) nicht allein als Sache von Individuen, sondern fokussiert sie als gemeinsame Produktion bzw. Besitz ‘von Menschen in ihrer Umwelt, was Gegenstände, Artefakte, Werkzeuge, Bücher und soziale Ordnungen einschließt’ [...]” (ebd. mit Hinweis auf Greeno u.a. 1996, 16). Von besonderer Bedeutung für lerntheoretische Erkenntnisse sind die psychologischen Arbeiten von Weinert und anderen (Weinert 1997). In zwei Längsschnittuntersuchungen mit 4 - 12-jährigen in München und Fürstenfeldbruck (das SCHOLASTIK-Projekt: **Schul**organisierte **L**ern**a**ngebote und **S**ozialisation von **T**alenten, **I**nteressen und **K**ompetenzen; das LOGIK-Projekt: **Lo**ngitudinalstudie zur **Ge**nese **i**ndividueller **K**ompetenzen) wurden eine Reihe von Fragen in den Blick genommen, unter anderem die Entwicklung der Intelligenz und des Denkens, die Entwicklung lern- und leitstungsbezogener Motive und Einstellungen sowie der Zusammenhang zwischen Unterrichtsqualität und Leistungsentwicklung.

reguliert. In Folge dessen wachsen die heute üblichen Vorbemerkungen zu den Lehrplänen zu umfangreichen Texten an: Die Darstellung der Grundlagen und Leitlinien des jeweiligen Schultyps, der übergreifenden Bildungs- und Erziehungsaufgaben und der Fachprofile gibt den Lehrkräften gleichsam eine Orientierung auf dem neuesten Stand der Wissenschaften an die Hand.[38] Sie sollen erfahren, worauf es in ihrem Unterricht prinzipiell ankommt, bevor sie mit dem Unterricht beginnen. Von den Lehrkräften wird erwartet, dass sie ihren Unterricht, wie sie ihn bisher gehalten haben, den neuen Erkenntnissen anpassen. Die Schwierigkeiten, die Lehrer mit neuen Lehrplanvorgaben haben, liegen eher in diesem Bereich als in einzelnen Inhalten, die wegfallen oder neu hinzu treten. Deshalb führt ein neuer Lehrplan auch immer zu einer Belebung der Lehrerfortbildung, die in besonderen Fällen auch als Dienstpflicht vom Kultusministerium vorgeschrieben wird.

2.2.5 Zu den Strukturbedingungen der Lehrplanarbeit

Die Entwicklung von Lehrplänen ist weit gehend Sache der zuständigen Staats- oder Landesinstitute, wie sie den Kultusministerien der einzelnen Bundesländer nachgeordnet sind. Mit der Kontrolle über die Lehrplanentwicklung nehmen die Länder ihren Anspruch auf die "Fürsorge- und Ordnungsfunktion" (Westphalen 1980, 13) über das Bildungswesen wahr, der in Art. 7 Abs. 1 des Grundgesetzes fußt. Die Konstruktion von Lehrplänen ist als Angelegenheit des Staats in das Verwaltungshandeln einbezogen:

> "Zur Erstellung von Lehrplänen beruft das zuständige Kultusministerium Lehrplankommissionen..."[39]
> "Das Recht der Kultusverwaltungen, die Lehrpläne zu bestimmen, folgt aus den gesetzlich definierten Erziehungs- und Bildungsaufträgen der Schularten und -formen" (Dietze 2001, 617).[40]

Im Freistaat Bayern lag die Zuständigkeit zwischen 1950 bis 1971 bei den Referenten des entsprechenden Ministeriums. Die Neuorientierung der Bildungspolitik in den 60er Jahren, in der auch die mangelnde Wissenschaftlichkeit der Lehrplanarbeit kritisiert wurde und nicht nur der Mangel an wissenschaftlich relevanten Lerninhalten, führte nicht nur zu einer Revision der Lehrpläne, sondern auch zu einer Reform der Lehrplan-Erarbeitung selbst: 1971 wurde in Bayern das ISP (Staatsinstitut für Schulpädagogik, vormals Staatsinstitut für Gymnasialpädagogik, IGP) mit der Erstellung von Lehrplänen und Handreichungen betraut. 1983 wurde diese dem Bayerischen Kultusministerium nachgeordnete Behörde als ISB (Staatsinstitut für Schulpädagogik und Bildungsforschung) mit jenen zusätzlichen Aufgaben betraut, für die die Namensergänzungen stehen. Im Sommer 2003 wurde die Behörde intern unter der neuen Vorgabe einer 'Schulqualitätsagentur' (weiterhin ISB) umstrukturiert.

Das ISP war im Zuge der Debatten um Curriculumreformen als "das vermutlich größte Curriculuminstitut mit allgemeiner Zielsetzung in der Bundesrepublik Deutschland" gegründet worden und hatte seine Arbeit entlang von fünf "allgemein anerkannten Prinzipien der

---

[38] Da die Inhalte tendenziell nicht weniger, sondern mehr werden, wächst auch die Seitenstärke solcher Dokumente. Im Bayerischen Grundschullehrplan machen die profilorientierten Texte etwa ein Sechstel des insgesamt über 300 Seiten starken Lehrplans aus (siehe [Kultusministerium Bayern] 2000).

[39] Bayern: KMBI Nr. 6/1988, 103.

[40] "Es sind drei verfassungsrechtliche Aspekte zwingend zu beachten: das Leistungsprinzip [...] Neutralitätspflicht [...]" und für jeden Lehrer "das Recht zur – allerdings zu begründenden – Abweichung" (ebd.).

Curriculumforschung"[41] sowie – für die vorliegende Untersuchung wichtiger – entlang drei "kontroverser Fragen in der Curriculumtheorie" (Westphalen 1976, 16) entfaltet:

1) "Wie findet und legitimiert man Lernziele?"
2) "Welche Struktur soll das Curriculum haben?"
3) "Soll Curriculumarbeit von einer zentralen, in der Regel staatlichen Instanz ausgehen und dirigistisch 'von oben nach unten' verlaufen, oder soll Curriculumentwicklung sich in einzelnen regionalen Zentren oder gar an den Schulen in 'Basisgruppen' abspielen?" (a.a.O., 28).

Man entschied sich damals für ein Modell abgestufter Partizipation (siehe dazu Westphalen 1976 und Maier 1972), das bis heute noch weit gehend gültig ist:

- "Auftragserteilung durch das KM, Koordination durch Fachreferenten des ISP
- Erstellung von Entwürfen in kleinen Arbeitsgruppen (mit Lehrern)
- Ausweitung auf eine Gesamtkonzeption mit anwachsender Zahl von Lehrern
- "alle Lehrer werden mit Hilfe der [...] Lehrerfortbildung sowie durch Veröffentlichungen [...] informiert und zur Mitsprache aufgefordert" (vgl. Westphalen 1976, 31)
- die Beteiligung der Lehrer durch "die Mobilisierung ihres Sachverstandes" (vgl. Maier 1972, 9)

Damit aber sind Lehrpläne gewissermaßen zu Stiefkindern des akademisch-wissenschaftlichen Diskurses geworden. Das lässt sich an Hand von Zahlen belegen. Die nicht mehr ganz aktuelle, aber bislang umfassendste Untersuchung über Lehrplankommissionen von Haft (1986, 63) zeigt an, aus welchen Arbeitsbereichen die Mitglieder von Lehrplankommissionen berufen werden:

> "Über drei Viertel aller Kommissionsmitglieder arbeiten hauptberuflich an einer Schule [...] Mitarbeiter ministeriumsnaher Institute sind knapp sieben Prozent aller Befragten [...] 22 Befragte (entsprechend 3,5 Prozent) arbeiten an einer Hochschule" (a.a.O., 62).

Allerdings sehen diese Zahlen anders aus, wenn nicht nach 'Mitgliedern', sondern nach 'Beratern' gefragt wird, die von Kommissionen eingeladen werden. So gesehen, rückt die Zahl der "Dozenten und Professoren des Fachs" an die erste Stelle (7,4 % regelmäßige, 17,4 % gelegentliche Teilnahme); die "Erziehungswissenschaftler und Pädagogen" rangieren an zweiter Stelle (2,2 % regelmäßige, 14,4 % gelegentliche Teilnahme) (a.a.O., 67). Hinzu kommt, dass "wissenschaftliche Berater [...] im ganzen gesehen" einen relativ hohen Einfluss auf die Kommissionsarbeit haben, insbesondere im Segment der "fachdidaktischen Konzeption" (und zwar deutlich höher als Schulpraktiker; a.a.O., 83), was vermutlich darin begründet liegt, dass sie für diejenigen Bereiche herangezogen werden, die die ständigen Mitglieder als jenseits ihrer Kompetenz liegend sehen. Das war aber nicht immer der Fall:

---

[41] Diese lauteten 1) **die Lernzielorientierung** ("Jede Unterrichtsplanung muss ausgehen von klar definierten, begründeten Lernzielen."), 2) **die Aktualisierung der Lerninhalte** ("Die Inhalte des Lernens müssen, entsprechend den Zielen, auf einen Stand gebracht werden, der den heutigen Bedürfnissen und Interessen der Lernenden entspricht."), 3) **die Verbesserung des Unterrichts** ("In die neuen Lehrpläne sind alle didaktischen und methodischen Innovationen aufzunehmen, die den Unterricht verbessern können."), 4) **die Verwissenschaftlichung der Lehrplanarbeit** ("Bei der Lehrplanarbeit müssen alle wissenschaftlichen Informationen verwertet werden, die einschlägig und erhältlich sind.") und 5) **die Demokratisierung der Lehrplanarbeit** ("Curricula für die Schulen der Zukunft können nicht mehr wenige Verantwortliche entwickeln; sie sollen im engagierten Gespräch aller Beteiligten erarbeitet werden.") (Westphalen 1976, 16 - 21).

> "So gehörte der Ausschluss gesellschaftlicher Gruppen und wissenschaftlicher Experten aus den Lehrplankommissionen zu den zentralen Kritikpunkten in der Curriculumdiskussion der sechziger und siebziger Jahre" (Hopmann 1988, 184).

Auch wenn dies heute noch im einen oder anderen Fall kritisiert wird (das ist insbesondere mit Blick auf die bisherigen Islamunterrichtskonzeptionen ein sensibler Punkt; vgl. Abschnitt 3.2), wurde von Lehrplanforschern darin nicht unbedingt ein grundsätzlicher Mangel oder gar kultusministerieller Autokratismus gesehen, sondern ein Strukturmerkmal der Lehrplanarbeit an sich:

> "Die Anwürfe [...] gingen daran vorbei, dass diese Kommissionen ja nur noch eine Teilaufgabe, die Erstellung eines Lehrplanentwurfs, im Geflecht vielfältiger Vorgaben und Diskursverstrebungen zu erfüllen hatten, also nicht den Gesamtkomplex aller curricularen Schulprobleme bearbeiteten" (ebd.).

Diesem Argument kann aber auch mit dem Hinweis darauf widersprochen werden, dass gerade die Abgrenzung der Teilaufgabe der 'Entwurfserstellung' von anderen unterrichtsbezogenen Diskursebenen (hier wäre die Didaktik zu nennen) die negativen Implementationseffekte (siehe unten 2.2.8) verstärkt hat. Sowohl die 'Zerteilung' der Lehrpanarbeit als auch das oben erwähnte abgestufte Modell der Partizipation legen die Lehrplankonstruktion auf die von 'oben' nach 'unten' gerichtete Kommandostruktur der Implementationswege fest und erschweren den gleichfalls denkbaren Modellansatz der Partizipation an einer Lehrplangenese, die an der Basis entsteht und schrittweise, 'aufwärts' gerichtet, im Verwaltungshandeln mündet.

2.2.6 Lehrpläne im Kontext von Revisionen

Lehrpläne werden in ihren Revisionen und Neuauflagen an aktuelle fach- und erziehungswissenschaftliche Erkenntnisse angepasst. Ihre Konstrukteure arbeiten im Spannungsfeld zwischen Analyse und Antizipation. Der größte Umbau dieser Art in der deutschen Nachkriegsgeschichte wurde, wie oben bereits erwähnt, in den 70er Jahren vorgenommen. Dabei ging es "um einen gewaltigen Anspruch" (Westphalen 1976, 11), und zwar nicht allein um die "Entrümpelung oder die Anpassung des Unterrichts an den jeweiligen Stand der einschlägigen Einzelwissenschaften", sondern um die Neufassung "abendländischen Lehrplandenkens"[42] und...

> "[...] darum, das Bildungswesen für eine neue Entwicklungsphase der Gesellschaft, für einen veränderten humanen, intellektuellen und zivilisatorischen Anspruch auszurüsten" ([Bildungskommission] 1970, 60).

---

[42] Unter "abendländischem Lehrplandenken" wurde verstanden das "Nachdenken darüber [...], was die Erwachsenengeneration den jeweils nachfolgenden Generationen als Identifikationsangebote aufgibt. Und das sind Angebote, die auf Bewahrung und Erneuerung zugleich abzielen, die das Überleben von Gattung und Kultur in der Zeit ermöglichen sollen, und die im Sinne von Akzeptanz oder Ablehnung das Medium der Tradierung bilden, an dem sich die nachfolgenden Generationen so oder so werden abarbeiten müssen" (Jörg Petersen in Künzli 1986, 5).
Dieser Begriff ist verbunden mit Dolchs "Lehrplan des Abendlandes" (Dolch 1959) und der mit Lehrplänen implizierten Annahme linearer Fortentwicklungsprozesse innerhalb gegebener kulturräumlicher Grenzen, die aus sozialgeschichtlicher Perspektive heute kritisch gesehen werden muss: "Dolch spricht vom *'kulturadäquaten Lehrplan'* – in expliziter oder impliziter Form erschließbar –, wobei sich im abendländischen Kulturgeschichtsdurchgang zeige, dass es sich um eine stetige Fortentwicklung eines gemeinsamen Zielbildes in allen Bildungsprovinzen handle. Damit legt sein erkenntnisleitendes Interesse bloß: alle kulturentwicklungsimmanenten Pläne so 'durchzugehen', dass ihre 'Wesensgehalte' als gemeinsame inhaltliche Strukturen ihrer Genese sichtbar werden. Dolchs Lehrplan zeigt seine Verpflichtung gegenüber dem kulturpragmatischen Konzept in enger Kombination mit der personenbezogenen Ideenpragmatik" (Keck 2000, 31 f.).

Die Revision eines Lehrplans findet rund 10 bis 15 Jahre nach seinem Inkrafttreten statt. Sie kann auch in kleinen Schritten erfolgen und bedeutet nicht unbedingt eine Totalabkehr; je nach Umfang der Revision kann ein Lehrplan auch wesentlich kürzer oder auch länger in seiner bestehenden Form in Kraft bleiben:

> "Lehrpläne haben [...] nicht den Ehrgeiz, etwas absolut Neues darzustellen. Trotzdem sind immer wieder Neufassungen nötig, und manche Lehrpläne erweisen sich als außerordentlich kurzlebig [...] Lehrpläne sind abhängig von der Entwicklung der Fachwissenschaften, an denen sich die einzelnen Schulfächer orientieren [...] Lehrpläne ändern sich mit dem pädagogischen Gesamthorizont [...] Lehrpläne sind letztlich abhängig von den sich wandelnden Leitbildern der Gesellschaft überhaupt" (Bohusch/Kopp 1971, 10 - 12).

Als Motoren für Revisionen sind also Entwicklungen in den auf das Unterrichtsfach bezogenen Wissenschaftsdisziplinen, in der pädagogischen Theorie sowie sich ändernde Erwartungen seitens der Gesellschaft und ihrer maßgeblichen Teilsysteme zu nennen. Es finden sich aber auch Hinweise in der Literatur zur Lehrplanforschung, die das als realitätsfernes Idealbild entlarven und eine Reihe von anderen Revisionsmotiven beschreiben:

- Unter den Gründen für die Neugestaltung eines Lehrplans rangiert der Grund "Neueinführung/Es gab keinen Lehrplan" mit nur 0,7 % (gegenüber "Strukturveränderungen innerhalb des Schulwesens" mit 18,6 %, "Die alten Lehrpläne hatten ihre Überzeugungskraft verloren" mit 12,5 % oder "Der Regierung/Der Minister hatte gewechselt" mit 3,7 %) (Haft 1986, 51). Mehrheitlich aber geht es bei der Lehrplanarbeit um "völlige Neufassung" (58,7 %) oder "grundlegende Überarbeitung" (27,6 %) und weniger um "Teilüberarbeitung" (6,0 %), "Einzelkorrekturen" (2,0 %) oder "Evaluation" (5,2 %) (a.a.O., 55).

2.2.7 Lehrpläne in Schule und Unterricht

Lehrkräfte planen ihren täglichen Unterricht nach eigenen Stoffverteilungsplänen, die sie, ausgehend von den vorhandenen Lehrplänen, eigenständig anfertigen müssen.[43] Stoffverteilungspläne bringen die Themen eines Lehrplans in eine zeitlich und inhaltlich sinnvolle curriculare Progression, wie sie für die jeweilige Situation der Klasse oder Lerngruppe, für die regionalen und lokalen Gegebenheiten und für den so genannten 'Jahreskreis' sinnvoll erscheint. Auf der Ebene der Stoffverteilung geschieht darüber hinaus die Verknüpfung mit den Inhalten aus den Lehrplänen anderer Fächer. Lehrpläne werden indes nicht selten von den Lehrkräften antithetisch zu ihrer eigenen pädagogischen Gestaltungsfreiheit wahrgenommen.

Auch die im Unterricht angebotenen Medien und Unterrichtsmaterialien folgen den Lehrplänen; sie schieben sich zwischen den Lehrplan als der amtlichen Richtlinie und den Lehrplan als dem Klassenlehrplan. Diese Regie aus dem Hintergrund heraus wird im schulischen Alltag nur kaum mehr wahrgenommen – es sei denn es tauchen Fragen auf nach der inhaltlichen und pädagogischen Angemessenheit eines von der Lehrkraft eingeführten Lehrstoffs[44] oder nach

---

[43] Beispiel: § 3 ("Unterricht"), Absatz 1 der Bayerischen Lehrerdienstordnung schreibt "eine gleichmäßige Verteilung des Lehrstoffs [...] über das Schuljahr" vor. Auch in anderen Bundesländern gibt es vergleichbare Regelungen. Die Erstellung eines eigenen Stoffverteilungsplans, der Querverbindungen zwischen den einzelnen Unterrichtsfächern aufzeigt, gehört zu den Dienstpflichten der Lehrkräfte.

[44] Eine wohlmeinende Kollegin fragte den Verfasser der vorliegenden Untersuchung während seiner Ausbildung zum Grundschullehrer: "Wieso nimmst du denn beim Thema "Anpassung" (Heimat- und Sachkunde, 4. Jahrgangsstufe: Wie sind Tiere an ihre Umwelt angepasst?; alter Grundschullehrplan von 1981) den Wolf durch? Im Lehrplan steht doch die Fledermaus!"

der passenden Lehrsequenz.[45] Hier zeigt sich bisweilen, dass die Vorgaben und Empfehlungen eines Lehrplans von Lehrkräften durchaus unterschiedlich gelesen werden können.

Allerdings bleibt die Welt während einer Lehrplanepoche nicht stehen. Deshalb sehen sich Lehrkräfte (auch dienstrechtlich) in die Pflicht genommen, ihren Unterricht über den Lehrplan hinaus inhaltlich und methodisch auf dem neuesten Stand zu halten. Insofern haben Lehrpläne bei aller visionären Vorausschau von Beginn an ein Verfallsdatum – dies um so mehr, je 'geschlossener' sie in inhaltlicher und gegebenenfalls methodischer Hinsicht sind. Unter einem 'geschlossenen Curriculum' versteht man die Festlegung von Zielen bis hin zur Abfolge von Feinbestimmungen oder zur Vorgabe der Methoden. Sie leben vom Vertrauen in die Wirksamkeit technischer Steuerungsprozesse zur Beeinflussung von Lernergebnissen. 'Offene Curricula' haben demgegenüber mehr das Lernen als Prozess der individuellen Selbstorganisation im Blick, auch wenn die Verbindung der beiden Begriffe 'offen' und 'Curriculum' genau genommen "einen Widerspruch in sich selbst darstellt" (Glöckel 1996, 227), zumal schon die Definitionen der beiden Wörter für sich genommen unscharf geblieben sind:

> "Von offenen Curricula spricht man, wenn Lehrende und Lernende die Lernzielfolgen in eigener Verantwortung festlegen oder mitbestimmen können..." (Apel 1991, 38 f.).

Als 'geschlossen' wurde mit Blick auf 'verhaltensnormierende' Curriculumansätze gesprochen:

> "die z.B. bei funktional definierten, gesellschaftlich erwünschten Verhaltensdispositionen bzw. Qualifikationen oder bei affektiven/kognitiven Verhaltensmerkmalen oder aber bei Wissenschaftsstrukturen ansetzen und von dort her den Implikationszusammenhang zwischen Curruculumzielen, -inhalten, -methoden und -organisationsformen herzustellen trachten" (Papasilekas-Ohm 1983, 44).

'Offen' kann auch heute noch wie vor knapp dreißig Jahren gelesen werden als "Kampfparole gegen zu viel Planung, zu viel Autoritätsanspruch, zu wenig Experimentierbereitschaft in Politik, Wissenschaft und Unterrichtspraxis" (Brügelmann 1976, 122) in Verbindung mit der Forderung nach "dezentraler Curriculumentwicklung" und "Entdogmatisierung des Schulwissens" (Gaebe 1985, 219 ff.).[46] Curricula, die in der Tradition stehen, Wissensbestände für die Schule zu ordnen, sind somit einem bestimmten, geisteswissenschaftlichen Bildungsbegriff zuzuordnen. Eine 'Öffnung' würde zwangsläufig eine Abkehr von altherbegrachten Bildungsparadigmen bedeuten: Hin zu einem Unterricht, der mehr auf der Anleitung dazu beruht, selbstständig zu Ordungsprinzipien von potenziell infiniten Wissensbeständen zu gelangen. Das entspräche dem Ziel einer selbst erarbeiteten Bewältigungskompetenz als sinnvoller Kulturtechnik unserer Jetzt-Zeit.

Der Ruf nach einer Öffnung in diese Richtung kollidiert aber zwangsläufig mit der Vorstellung von einem Lehrplan als Betriebsanleitung für das Stoffmanagement. Und dennoch geben Lehrpläne mehr als nur ein thematisches Mindestmaß vor, das es aufzufüllen gilt. Dass sie

---

45 Für die neueren zweispaltigen Lehrpläne in Bayern gilt: "Die Lernziele sowie die Inhaltsbereiche und Einzelinhalte in der linken Spalte sind verbindlich. Die Nummerierung legt dabei die Reihenfolge der Behandlung nicht verbindlich fest. Die rechte Spalte enthält Hinweise zum Unterricht" ([Kultusministerium 2000], 13).

46 "Geschlossene" oder "offene" Curricula? Allein die Fragestellung spiegelt eine "falsche Alternative" wider (vgl. dazu Brinkmann 1974, 388 ff.). In damaligen Analysen wurde aufgezeigt, wie zwei verschiedene Grundmuster von Unterricht den verschiedenen Formen des Curriculum zu Grunde liegen (vgl. dazu Rumpf 1973, 391 ff.). "Ein erster Typ [...] ist durchgeplant, eindeutig gemacht, logisch geordnet [...] Demgegenüber steht ein mehr aktiver, dynamischer Begriff von Curriculum. Das freie Handeln von Schülern und Lehrern bestimmt den Unterricht. Der Lehrer [...] übernimmt die Rolle des Regisseurs" (Westfalen 1976, 26).

ein geschlossenes System darstellen, dessen Grenzen nicht überschritten werden sollen, etwa wie ein Fahrplan, bei dem nicht mehr Züge fahren als angegeben, ist zwar eine unter Lehrkräften verbreitete Lesart, aber nicht unbedingt die einzig mögliche.[47] Als "Dienstanweisung und Kursbuch zugleich" (Westphalen 1980, 26 in Apel 1991, 37) führen sie gleichsam ein Mindestmaß an Zügen, die fahren – Sonderzüge nicht ausgeschlossen: Zwischendrin ist Luft für Themen, die für die Kinder interessant oder aktuell sind und die, vor allem wenn es sich um regionale Besonderheiten handelt, von einem landesweit geltenden Lehrplan nicht allumfassend berücksichtigt werden können.

2.2.8 Ansätze aus dem Feld der Lehrplanforschung als Implementationsforschung

Lehrplananalysen wurden in der Regel im Zuge von Curriculumrevisionen durchgeführt. Zu den vielfältigen und nicht immer kohärenten Definitionen von 'Evaluation' mit Blick auf Curricula wurde bereits Anfang der 70er Jahre beklagt:

> "Dennoch wäre es etwas voreilig, würde man den 'semantischen Dschungel' um den Begriff übersehen. So groß die Eintracht in der globalen Definition ist: Ihre Bestandteile werden höchst unterschiedlich, mit wechselnden Gewichtungen ausformuliert" (Kunert 1974, 214 f.).

In einer auf ein umfassendes, globales Verständnis von 'Evaluation' ausgerichteten Definition wurde größere Nähe zum 'realen Schüler' vorgeschlagen, die es gestattet, den Blick der Lehrplanerstellung als Verwaltungshandeln weiter 'unten' anzusetzen:

> "Evaluation consists of the collection and use of information concerning changes in pupil behaviour to make decisions about an educational program" (Wiley 1970, 261).

Evaluationen im Rahmen der Curriculumrevision sind normalerweise als Längsschnitt-untersuchungen angelegt, die der Ermittlung von "Wertreihen über einen relativ festgelegten Zeitraum" (Kops 1977, 37) dienen. In diesem Zusammenhang wurde auch versucht, Taxonomien zu entwickeln, die es ermöglichen, Gegenstandsbereiche von Lehrplänen genauer zu fassen und besser voneinander abzugrenzen. Mit der Verschiebung des lehrplantheoretischen Ausgangsinteresses (vom bildungstheoretischen Lehrgut-Begriff hin zu einem Entwurf der von den Schülern erhofften Kompetenzen am Ende des curricularen Programms) rückt gegenüber der Frage nach den geeigneten Inhalten und Zielen eine andere, wesentlichere in den Vordergrund: Funktioniert ein Lehrplan überhaupt, und wenn ja, wie? Kommt 'unten' an, was 'oben' ausgedacht wurde (siehe zusammenfassend auch Künzli 1988, Vollstädt e.a. 1999, Oelkers 1982 und Peterßen 2001)?

> "Dabei geht es hauptsächlich um die Fragen, ob ein Lehrplan ein geeignetes Medium ist, Innovationen in die schulische Realität zu transportieren, ob Innovationen mit Hilfe des Lehrplans in der Schule ankommen, von

---

[47] "Das Curriculum dient gleichermaßen der Ausrichtung wie der Vermittlung – ob zum Besseren oder zum Schlechteren, sei dahin gestellt. Durch die richtige Art von Curriculum kann man die Schüler auf die Welten des Wissens, der Kultur sowie der gesellschaftlichen Erfahrungen und Beziehungen ausrichten. Jedoch wäre es falsch, würde man das Curriculum als eine ein für allemal feststehende Einheit begreifen, das heißt als Katalog von Lerninhalten [...] Vielmehr entsteht bzw. wird das Curriculum konstruiert als eine Schnittstelle von a) den wahrgenommenen oder unterstellten Lernbedürfnissen der einzelnen Schüler, b) der Struktur und Entwicklung des Wissens, wie es sich in Fächern und Lernverfahren niederschlägt [...] und c) den sich ständig verändernden gesellschaftlichen Gegebenheiten, Überzeugungen, Werten und Ideologien" (Skilbeck 1992, 55).

> Lehrerinnen und Lehrern erkannt und unterrichtlich realisiert werden. Wie Lehrpläne tatsächlich in der Schule umgesetzt werden, ist für das ISB [*Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München; eigene Einfügung*] ein weitgehend neues Forschungsfeld" (Huber-Mück 2003, 7).

Dieses Zitat stammt aus einer Untersuchung nach der Logbuch-Methode[48] zur Frage "Innovationen durch Lehrpläne?" am Beispiel des Lehrplans 'Arbeitslehre' der Bayerischen Hauptschule. Die Autoren kommen zu dem – mit Einschränkung – für alle gängigen Lehrpläne generalisierbaren Schluss, dass jeder "offizielle" Lehrplan gegenüber dem "heimlichen"[49] den Kürzeren zieht, und sie zitieren dafür einige Gründe:

> "Insgesamt wurden die genannten Intentionen [...] **eher weniger, teilweise sehr dürftig realisiert**. Besonders **zu kurz gekommen** sind dabei die echten Neuerungen und wichtigen fachlichen **Innovationen** des Lehrplans [...] Wenn man davon ausgeht, dass Lehrpläne vor allem zwei wichtige Funktionen haben, eine **Steuerungs-** und eine **Erneuerungsfunktion**, dann bedeutet dieses Ergebnis:
> 1) Im konkreten Fall hat die Verbindlichkeit des offiziellen Lehrplans nicht gegriffen, der **Lehrplan steuerte** den Unterricht **nicht** in hinreichendem Maße.
> 2) Im untersuchten Fall konnte der offizielle Lehrplan auch nicht hinreichend die **intendierten Neuerungen transportieren**, der Lehrplan als Instrument der Innovation und Modernisierung erwies sich als stumpfe Waffe.
>
> Dieses Ergebnis [...] zeigt [...], dass sich viele Lehrer statt am offiziellen Lehrplan **an anderen Vorstellungen orientieren**" (Huber-Mück 2003, 75; Fettsetzungen im Original).

Was "andere Vorstellungen" sind, wird von den Autoren präzisiert: "die alten Lehrpläne von 1985", "die entsprechenden Schulbücher und Materialien", "der auf der eigenen, bewährten Praxis beruhende ('heimliche') Lehrplan" (ebd.). Ähnliches hatte schon Wilhelm Dilthey, wenn auch mit weniger Systemdifferenzierung, einige Jahrzehnte zuvor vorweggenommen:

> "Wirkliche Reformen werden nur durch eine stetige schwere pädagogische Arbeit in den Schulstuben vollbracht" (Dilthey 1930, zitiert bei Bohusch/Kopp 1971, 19).

An das Praxis-Paradigma Diltheys ließe sich die Curriculumforschung als Wirkungsforschung nahtlos anschließen. Ihr geht eine relativ ernüchternde Bestandsaufnahme der Wirkungsgeschichte von Bildungspolitik voraus, die sich natürlich auf den Lehrplan als eines ihrer administrativ wirkungsmächtigsten Instrumente konzentriert. Indes:

> "Superbia – der Hochmut [...] zu behaupten, dass das heutige Bildungswesen auf die Zukunft der Arbeits- und Wissensgesellschaft vorbereitet, wenn in Wirklichkeit Anstrengungen zur Entwicklung eines Curriculums der Zukunft gar nicht unternommen werden" und "weil die Lehrenden sowieso nur das unterrichten, was sie schon

---

48 Die Logbuchmethode ist ein Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren: Alles, was zu dem Unterrichtsthema überlegt, vorbereitet, organisiert, ausgeführt und erlebt wird, muss wahrheitsgemäß und anschaulich (systematisch, beschreibend, nicht interpretierend) niedergelegt werden – vergleichbar den Erhebungsmethoden der teilnehmenden Beobachtung. Ziel ist es, darzustellen, wie der Komplex 'Unterrichtsvorbereitung, -durchführung und -nachbearbeitung' funktioniert, um eine Analyse der Effektivität vornehmen zu können. Es handelt sich um ein Instrument, das die Kriterien für eine Diagnostik zum Zwecke der 'Qualitätssicherung' bereitstellt (beschreiben, erklären, bewerten) und eine zielgerichtete Evaluation ermöglicht ("feedback, diagnosis and steering of instruction processes"; Thelen 1969, 115). Siehe zur Frage der Unterrichtsplanung und -vorbereitung auch Schorch 2001, 789 - 800.

49 "Heimlicher" oder "geheimer" Lehrplan, *hidden curriculum*: "In diesem Fall handelt es sich nicht um Lehrpläne, wohl aber um Auswirkungen der Institution Schule auf den Unterricht, die das Handeln bestimmen und zu Anpassungen an vorgegebene Erwartungen zwingen. Ein 'geheimer Lehrplan' wirkt durch die Unauffälligkeit seiner verbindlichen Erwartungen, die zu Verfestigungen des Verhaltens im gewünschten Sinne beitragen" (Apel 1991, 37) – oder aber auch im nicht erwünschten (dazu Hopmann 1988, 278 f.).

immer unterrichtet haben” (Richter 1999, 94).

Unter den von Huber/Mück genannten Kriterien des Wirkungsversagens neuer Lehrpläne rangiert dasjenige der ‘bewährten Praxis’ am höchsten. In dieser verdeckten Revolte gegen “fortgeschriebene Lehrpläne”, denen aus fach- und erziehungswissenschaftlicher Sicht keine wirklich konzeptuellen Neuerungen zu Grunde liegen, artikuliert sich die Kritik an “Rückgriffen auf anderswo überwundene Traditionen”; neue Lehrpläne sind oft “alter Wein in neuen Schläuchen” (Methfessel 1994, 45):

> “Lehrpläne werden häufig als einseitig charakterisiert, als konservative, die Lehrerinnen und Lehrer oft einengende Verwaltungsmaßnahme, die zwar schöne Zielformulierungen enthalten, die Praxis bei der konkreten Einlösung jedoch allein lassen und insofern oft auch zuviel fordern. Ein weiterer Vorwurf zielt auf das Zustandekommen von Lehrplänen, die – von kleinen, elitären Expertenkommissionen entwickelt – nur scheindemokratisch entstehen” (Dannemann 1994, 37).

Damit wurde die Lehrplanarbeit tendenziell verschoben: weg von einer fachdidaktisch-lerntheoretischen Lehrplantheorie hin auf die empirische Analyse der “Unterrichtswirksamkeit” (die indes schon in einem frühen Stadium der Bildungsreform der 60er und 70er Jahre in den Blick genommen worden war; vgl. Kunert 1974, 214), desgleichen auf die Lehrplanforschung als ‘Wirkungsforschung’. In dieser Forschungsrichtung wird versucht festzustellen,

> “[...] welcher Revisionsbedarf sich für die derzeit gültigen Rahmenrichtlinien [...] ergibt” ([LISA] 2003, 6).

Lehrplanforschung als Wirkungsforschung kann nur im Verbund mit der Erforschung des gesamten Wirkungsfeldes erfolgen. Als paradigmatisch für diesen Forschungsansatz insgesamt können die Zielsetzungen der o.g. LISA-Studie verstanden werden:

> “Die vorliegende Evaluation stellt den Versuch dar, mittels eines mehrperspektivischen Instrumentariums eine Bestandsaufnahme verschiedener Bereiche der Schulwirklichkeit aus Sicht der Betroffenengruppen, der Kinder, ihrer Eltern, der Lehrerinnen und Lehrer, der Schulaufsicht und Leherbildner, vorzunehmen [...] Da Schulentwicklung [...] sich nur über das Handeln konkreter Menschen und deren Zusammenwirken realisieren lässt, ist es wichtig, sich der Wahrnehmungen, Einstellungen, der Erwartungen und Wünsche, der Motive und Ziele, die das Verhalten und Handeln der Akteure an der Basis bestimmen, in systematischer Weise zu versichern” (ebd.).

Der LISA-Studie wurden folgende Leitfragen zu Grunde gelegt:

- Welche schulpraktischen Anforderungen sind an eine effektive Struktur der Rahmenrichtlinien zu stellen?
- Welche inhaltliche Konzeption ist zeitgemäß?
- Welche Anforderungen hinsichtlich Beratung und pädagogischer Führung sollen künftige Rahmenrichtlinien erfüllen?
- Welche Schüler- und welche Elternerwartungen können in den Rahmenrichtlinien berücksichtigt werden?
- Welche Kriterien aus wissenschaftlicher Sicht sind für die Gestaltung von Rahmenrichtlinien wichtig?

Eines der zentralen Forschungsmotive im Kontext der Didaktik der Grundschule könnte beschrieben werden als die Suche nach den Gründen dafür, warum Schüler nicht das lernen, was gelehrt wird. Das gilt auch für die Frage, warum Lehrpläne nicht so funktionieren, wie sie von

ihren Konstrukteuren gedacht werden. Hier liegt das Scharnier zwischen Lehrplan- und Unterrichtsforschung als Interaktionsforschung.[50] Die Aushandlungsprozesse in Lehrplankommissionen bewegen sich darum maßgeblich um didaktische Fragen herum; es geht um den lückenlosen Weg von der inhaltlichen und pädagogischen Lehrplanintention hin zum 'Vermittlungserfolg'. Dieser Weg lässt sich mit dem Begriff der 'Implementation' zusammenfassen:

> "Die Entwicklung neuer Lehrpläne ist [...] mit der Ungewissheit verbunden, ob und inwieweit die Anliegen der Lehrplankommissionen und der zuständigen Schulbehörden bei den Lehrkräften 'ankommen', wie sie interpretiert, akzeptiert und in die Unterrichtspraxis umgesetzt werden. Moderne staatliche Lehrplanentwicklung und -dissemination sind [...] bestrebt, bildungspolitisch konsensfähige Instrumente vorzugeben, durch die sich ein nach fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Erkenntnissen moderner Unterricht planen lässt. Die hohen Entwicklungs- und Implementationskosten können nur dann legitimiert werden, wenn sich Lehrpläne in der Planungs- und Unterrichtspraxis bewähren und die in ihnen enthaltenen Anweisungen und Anregungen [...] auch tatsächlich verwendet werden [...] Der Implementation neuer Lehrpläne [...] kommt damit [...] eine überragende Bedeutung zu" (Vorleuter 1999, 10).

Der Implementationsbegriff geht zurück auf ein älteres, "vierstufiges linear-hierarchisches Ablaufmodell" (RDDI) der Innovationsvermittlung durch Lehrpläne (Gebraulet 1972) und besagt, dass erst nach der Erforschung der lebenswelt- und schulimmanenten Rahmenbedingungen eines Curriculums (**R**esearch) die Entwicklung des Lehrplans erfolgt (**D**evelopment). Dieser muss in den Schulen verbreitet (**D**issemination) und das Lehrpersonal angeleitet werden, ihn umzusetzen. Wo erforderlich, gilt es diejenigen Strukturen zu ändern, die der Umsetzung und damit der Innovation entgegenstehen, um so zu verhindern, dass die Wirkung des Lehrplans womöglich im schulischen Alltag verpufft (**I**mplementation). Lehrpläne können also, wie bereits erwähnt, nicht losgelöst von Fragen der Didaktik betrachtet werden; zwischen beiden besteht Interdependenz:[51]

---

50 Eine der Wurzeln der Interaktionsforschung liegt in der Psychologie. Reinhard Tausch befasste sich Anfang der 60er Jahre mit Ausmaß und Art der Lenkung im direkten Klassenunterricht. Dort ging es um Art und Qualität der Impulsgebung als Lehrtechnik. Mit Blick auf Lehrpläne geht es zwar um umfassendere, strukturelle Kommunikationszusammenhänge, letztlich aber auch um den Grundsachverhalt des Impulserfolgs oder Impulsversagens.

51 Curriculumtheorie und Didaktik können gesehen werden als "zwei unterschiedliche Schulen der Lehr-Lern-Forschung und der pädagogischen Praxis", die "systematisch miteinander" (Westbury 1995, 212) vergleichbar sind. Didaktik und Curriculum "beschäftigen sich mit gleich lautenden Problemkreisen oder Fragestellungen" (ebd.). Der Autor (Professor für Curriculumforschung an der Universität von Illinois, USA) präzisiert diese mit Verweis auf Klafki: "die Frage der Lehr- und Lernziele, die Frage der daraus resultierenden Themen und Inhalte, die Frage der organisatorischen Form, der Methoden und Verfahren des Lehrens und Lernens, die Frage des Lehrens und der Lernmittel [*hier müssten Lehr- und Lernmittel voneinander unterschieden werden; eigene Einfügung*], die Frage der Vorbedingungen, Störfaktoren und unbeabsichtigten Begleiterscheinungen, die Frage, wie sich Lernergebnisse und -formen kontrollieren und beurteilen lassen" (ebd.).
Westbury hat versucht, sich über die Formel des so genannten "pädagogischen Dreiecks" (Lehrer-Stoff-Schüler) einer Verhältnisbestimmung von Curriculum und Didaktik zu nähern, was er auch graphisch darstellt (a.a.O., 226 - 229). Zusammengefasst: Das **Curriculum** (Bereich des Wissens und seiner Vermittlung) verbindet *"Schulsystem"*, "Stoff" und "Schüler" über die Prozesse "Implementation des Curriculum durch die Lehrer", "Curriculumentwicklung durch die Schulverwaltung" und "Methode" als durch das "Milieu determinierte Programme". Die **Didaktik** (Bereich der "pädagogischen Bedeutung der Kulturgüter, d.h. des Stoffes") verbindet *"Lehrer"*, "Stoff" und "Schüler" über die Prozesse "Unterrichtsplanung", "Didaktische Reflexion" und "Milieus". "Wenn [dies] den Wesenskern der beiden Traditionen erfasst – und sei es auch nur in idealisierter Form –, dann dürfen wir sagen, Didaktik und Curriculum denken auf miteinander verbundene und doch ganz verschiedene Weisen über die Bildungsarbeit in den Schulen und Schulklassen nach. Vor allem stehen sie für sehr unterschiedliche Vorstellungen von der Arbeit der Lehrerinnen und

“Lehrpläne können m.E nur greifen, wenn Lehrer sie als didaktisch sinnvoll und notwendig begreifen. Um das zu erreichen, muss aber didaktische Theorie selbst zunächst für notwendig erachtet werden, da man sich ansonsten gar nicht erst mit ihr befasst. Und hier hat Didaktik bisher versagt: Zwar wurden Theorien entwickelt, die auch durchaus pragmatisch auf den Schulalltag abzielen, aber um ihre Vermittlung vor allem an Lehrer hat sich Didaktik nicht gekümmert. Didaktik und Lehrplan haben nur eine akzeptable Zukunft, wenn sie sich nicht nur konzeptionieren, sondern sich um ihre eigene Implementation stärker als bisher kümmern” (Peterßen 2001, 759).

Im Rahmen heutiger Lehrplanforschung auf internationalem Niveau orientiert sich die Implementationsforschung an folgenden Leitkategorien (siehe zusammenfassend Fullan 1983):
1) das Produkt (Bedarf und Relevanz, wahrgenommene Qualität, Deutlichkeit und Komplexität),
2) die örtlichen Faktoren (Unterstützung durch Administration und Fortbildung, zeitliche Planung und Informationssystem, Unterstützung durch Schulverwaltung und Gemeinwesen),
3) die schulischen Faktoren (Rolle des Schulleiters, Interaktion zwischen den Lehrkräften, Orientierung und Grundauffassung einzelner Lehrkräfte), und
4) die Faktoren der materiellen Unterstützung.

Ein anderer, älterer und noch an konfliktpsychologischen Leitfragen orientierter Katalog für die Analyse der Implementierungsprozesse zählt weitere wichtige Kategorien auf (siehe zusammenfassend Hameyer 1978):
1) Überschaubarkeit (z.B. der Zielvorstellungen eines neuen Lehrplans, die erwarteten Folgen),
2) Bedeutsamkeit der an die innovative Maßnahme gestellten Erwartungen (die erwarteten Vorteile),
3) Belastbarkeit (des Bildungssystems im Allgemeinen und der Lehrkräfte im Besonderen), und
4) Veränderbarkeit (der bisherigen Unterrichtspraxis, aber auch der innovativen Maßnahme selbst).

2.2.9 Fragen der Lehrplanforschung als Taxonomie von Lerninhalten und Kompetenzen

Mit einer Theorie der Lehrplantaxonomie im Rahmen von Bildungsrevisionen haben sich schon vor einiger Zeit Bloom (1976) und Krathwohl (1975) befasst. Sie suchten nach einem geeigneten Bezugsrahmen beim Testen von Leistungen an nordamerikanischen Schulen. Ihnen fiel schon in einem sehr frühen Diskussionsstadium ihrer Projekte auf, dass Klassifikationsschemata einer ‘willkürlichen Einteilung’ unterliegen, und verwiesen dabei auch auf die nur scheinbar ‘natürliche’, gleichwohl noch nicht illegitime, Unterteilung in k*ognitiv*[52], *affektiv*[53] und *psychomotorisch*[54]:

Lehrer” (a.a.O., 229).

52 “Sowohl Lernziele, die Betonung legen auf das Erinnern oder Reproduzieren eines Stoffes, der mutmaßlich gelernt worden ist, als auch Lernziele, die das Lösen einer intellektuellen Aufgabe einschließen, bei der das Individuum das Hauptproblem bestimmen und ein vorgegebenes Material neu ordnen oder kombinieren muss durch vorher gelernte Ideen, Methoden oder Verfahren. Kognitive Lernziele reichen vom einfachen Aufsagen eines gelernten Stoffes bis zu sehr originellen und kreativen Wegen, neue Ideen und Materialien zu kombinieren und zusammenzusetzen. Wir fanden, dass der größte Teil der Lernziele in diesen Bereich fällt“ (Krathwohl 1975, 6). Die Taxonomie von Lernzielen im kognitiven Bereich nach Bloom umfasst Wissen (Wissen von...) und intellektuelle Fähigkeiten und Fertigkeiten (Verstehen, Anwendung, Analyse, Synthese, Evaluation) (Bloom 1976, 217 ff.).

53 “Lernziele, die ein Gefühl, eine Emotion oder ein bestimmtes Maß von Zuneigung oder Abneigung betonen. Affektive Lernziele reichen von der einfachen Beachtung bestimmter Phänomene bis zu komplexen, aber in sich konsistenten Qualitäten des Charakters und des Bewusstseins. In der Literatur fanden wir eine große Zahl von solchen

> "Dies scheinen *natürliche* Einteilungen zu sein, da Lehrer und Pädagogen mehr oder weniger traditionell ihre Lernziele entweder implizit oder explizit in diese Kategorien eingeteilt haben. (Krathwohl 1975, 45)".[55]

Krathwohl beschreibt die zahlreichen Überlappungen zwischen dem kognitiven und dem affektiven Bereich, was er auf Kontinuitäten zwischen "Aufnehmen" und "Wissen", zwischen "Erinnern" oder "Wiedererkennen" und dem aktiven "Beachten", zwischen "Anwenden" und "Wertung", zwischen "Analyse" und "Konzeptbildung" und zwischen "Evaluation" und "Organisation" zurückführt (a.a.O., 47). Die Vorschläge Krathwohls müssen vor dem Hintergrund der seinerzeit favorisierten informationstheoretischen Didaktik (siehe unten Fußnote 59) gelesen werden.

Diese Taxonomien ließen sich mit Einschränkung auch für die hier durchgeführte Analyse heranziehen, denn Taxonomien sind die vorwärts gerichteten Gegenstücke zu analytischen Kategorien, da letztlich aus ihnen entstanden. Aber abgesehen von der Frage ihrer Tauglichkeit für die theologische Analyse helfen sie nicht, die Zuordnungsprobleme zu bewältigen, die sich aus dem – das Unterrichtsszenario bestimmenden – 'Dreiklang' von pädagogischer Theorie, Handeln des Lehrers und Handeln des Schülers ergeben. Sie verlagern es nur auf eine andere begriffliche Ebene. Zudem sind sie für die hier untersuchten programmatischen Texte zu detailliert. Für die Diskussion indes könnten diese und ähnliche Taxonomien helfen, einzelne Aussagen exakter zu verorten.

2.2.10 Lehrpläne im Kontext von Theoriemodellen der Lehrplanforschung

Das Nischendasein der Lehrplanarbeit als vorrangige Domäne der Verwaltung hat auch Auswirkung auf die wissenschaftliche Entwicklung der 'Curriculumtheorie' bzw. 'Lehrplantheorie' gehabt:

> "Seit Erich Wenigers grundlegender Studie über die Schichten des Lehrplans und den Staat als Träger und Regulator der Lehrplanarbeit [...] sind nur wenige Beiträge zur Lehrplantheorie erschienen, in denen die

---

Lernzielen, dargestellt als Interessen, Einstellungen, Wertschätzungen, Werte oder emotionale Haltungen" (Krathwohl 1975, 6).

Krathwohl und seine Mitarbeiter entwickelten folgende Taxonomie von Lernzielen im affektiven Bereich: **Aufnehmen** (Bewusstheit, Aufnahmebereitschaft, selektive Aufmerksamkeit), **Reagieren** (Einwilligung ins Reagieren, Bereitschaft zum Reagieren, Befriedigung beim Reagieren), **Werten** (Aufnahme eines Wertes, Bevorzugen eines Wertes, Bindung an einen Wert) und **Wertordnung** (Konzeptbildung für einen Wert, Organisation eines Wertesystems, Bestimmtsein durch einen Wert, verallgemeinertes Wertesystem, Bildung einer Weltanschauung).

[54] "Lernziele, die Wert legen auf eine muskuläre oder motorische Fertigkeit, auf den Umgang mit Material oder Gegenständen oder auf eine Handlung, die neuromuskuläre Koordination erfordert. Von diesen Lernzielen fanden wir nur wenige in der Literatur. Sie bezogen sich meistens auf Handschrift und Sprache, auf Leibeserziehung, auf handwerkliche und technische Kurse" (Krathwohl 1975, 6).

[55] Mit dem von Krathwohl kursiv gesetzten Attribut "natürlich" sollte sparsam umgegangen werden: Selbst was sich aus erziehungswissenschaftlich-empirischen Untersuchungen der Unterrichtswirklichkeit oder aus lernpsychologischen Untersuchungen des Lernens als wirksame Struktur herausstellt, muss nicht unbedingt etwas mit der 'Natur' des Menschen zu tun haben. Die Einteilung der Weltwahrnehmung in die drei Dimensionen des Kopfes, des Herzens und der Hand kann bestenfalls an die philosophische Anthropologie angelehnt werden, in der es aber mehr um die so genannte 'zweite' Natur des Menschen geht, also um die jeweils kognitive, affektive und psychomotorische Kulturkompetenz. Nur hierauf können die Attribute des Natürlichen bezogen sein, wenn man die Didaktik nicht auf den Boden der Verhaltensbiologie eines Konrad Lorenz stellen möchte. Dessen ungeachtet sind für derartige Fragen die Forschungsergebnisse der Psychobiologie und der Neurophysiologie im Blick zu behalten.

Auseinandersetzung mit der Regelpraxis staatlicher Lehrplanarbeit weitergeführt wird" (Haft 1986, 13).[56]

Hier könnte zunächst unterschieden werden zwischen einer *Lehrplantheorie* im engeren Sinne, die sich von lerntheoretischen Perspektiven aus mit der didaktischen Wirkung des Lehrplans auf das Unterrichtsgeschehen befasst (Aufbauform, Methoden...), und einer *Curriculumtheorie* im weiteren, das heißt sozialwissenschaftlichen Sinne, die das Bildungsgeschehen als Zusammenspiel gesellschaftlicher Teilsysteme auf der Plattform des Lehrplans versteht. Aber diese Unterscheidung wird zunehmend schwieriger und erscheint nicht sinnvoll:

"Eine allgemeine Curriculumtheorie etwa muss die Frage stellen, wie die unterschiedlichen institutionellen Rahmenbedingungen auf curriculare Entscheidungsprozesse und ihr Produkt wirken" (Haft 1986, 18).

Es sind allem voran die "Rahmenbedingungen und Binnenstrukturen" (ebd.), für die der Bedarf nach weiterer Forschung hin auf Theoriegewinnung angemeldet wurde:

"Lehrplanarbeit und **gesellschaftlicher Wertkonflikt**, **Entscheidungsstrukturen** in der Lehrplanarbeit, Lehrplanarbeit und **Lehrermitwirkung**, Lehrplanarbeit und **gesellschaftliche Interessengruppen**, Lehrplanarbeit und **Verwaltungshandeln**, Lehrplanarbeit und **Fachwissen**, Lehrplanarbeit und **Lehrplan**, Lehrplanarbeit und **Wissenschaften** sowie Lehrplanarbeit im **internationalen Vergleich**" (a.a.O., 19 - 23; Fettsetzungen im Original).

Kristian Kunert ging Anfang der 70er Jahre, also in einer Zeit breiter wissenschaftlich-politischer Debatte um Fragen des Curriculums, für seinen Ansatz eines "Modell-Curriculums" (auch "Modelltheorie") von zwei Merkmalen einer Strategie der Lehrplanforschung aus:

"Curriculumarbeit braucht aus der Reflexion der gesellschaftlichen Bedingungen[57] der Schule Aussagen für den Entwurf von Curricula. Erst dann kann der Platz für die curriculare Leistungsdiagnose gefunden werden, die sich [...] auf den gesellschaftlichen Hintergrund beziehen [...] muss" (Kunert 1974, 8).

In Sachen "Modellbildung" wird die Entwicklung (heute rückblickend) eher kritisch gesehen:

"Die gezielte Vorantreibung lehrplantheoretischen Denkens hat einen massiven Dämpfer durch die Lehrplanpraxis erhalten. Alle Versuche, wissenschaftlich begründete Modelle für die Erstellung neuer Lehrpläne zu entwickeln, haben sich totgelaufen [...] Resignation auf Seiten der Lehrplantheoretiker hat dazu geführt, dass diese sich von Modellbildungen ab- und der Untersuchung von Akzeptanz und Relevanz im Lehreralltag zuwendeten" (Peterßen 2001, 758 f.).

Als ernüchterndes Fazit der Lehrplanforschung im Sinne von Wirkungsforschung, die auch im Blick auf das pädagogische Profil der hier untersuchten Texte noch zu erörtern sein wird, lässt sich zusammenfassen:

"Lehrpläne haben im Schul- und Lehreralltag nicht annähernd eine so große Bedeutung, wie allgemein angenommen wird [...]" (a.a.O., 759).

---

56 Vgl. dazu auch Weniger 1975. Haft merkt an: "Breite Resonanz fand nur die Kritik traditioneller staatlicher Lehrplanarbeit, wie sie in Verbindung mit Gegenkonzeptionen wissenschaftlicher Curriculumentwicklung formuliert wurde (z.B. Robinsohn 1969, Blankertz 1971, Klafki 1972) [...] Insgesamt war die Curriculumdiskussion der sechziger und siebziger Jahre über weite Strecken von einem Mangel an Kenntnissen der politisch-administrativen Strukturen und ihrer Folgen für die Lehrplanarbeit geprägt" (Haft 1986, 13).

57 Das ist bei Kunert zu lesen in Anlehnung an die 'Kritische Theorie' des Frankfurter Instituts für Sozialforschung (Horkheimer, Adorno, Fromm, Marcuse): eine Theorie des historischen Verlaufsmodells mit pessimistischen Zügen (Geschichte als Verfallsgeschichte) unter Anknüpfung an Marx (politische Ökonomie) und Freud (Psychoanalyse) vor dem Hintergrund der Niederlage der sozialistischen Bewegung in Europa und des Holocaust.

Das hat Auswirkung auf die vorliegende Analyse:
Sie ist als qualitative Inhaltsanalyse angelegt, die als Verfahren im Rahmen der Curriculumevaluation (als Längsschnittuntersuchung) immer eine gewisse Rolle spielte (siehe unten 2.2.11 und Kapitel 5). Darüber hinaus führen die bisherigen Wege der Lehrplanforschung für die Analyse der muslimischen Lehrplanentwürfe nur bedingt zum Ziel, da es sich bei ihnen um strategische Vorgaben handelt, die die Einführung von IRU flankieren und dementsprechend programmatisch (siehe dazu auch Abschnitt 6.2) und weniger auf die so genannte 'Unterrichtswirklichkeit' (genauer: Unterrichts*wirksamkeit*) hin angelegt sind. Die Lehrplanforschung als Implementationsforschung kann bei der weiteren Arbeit an Lehrplänen für den IRU also nur insofern greifen, als es darum geht, frühere Fehler in der Anlage solcher Texte nicht zu wiederholen (insbesondere den Fehler zu hoch angesetzter Erwartungen in die Wirkung des Lehrplans und der zu optimistischen Hoffnung, dass die Schüler das lernen, was der Lehrplan als Lehrstoff festschreibt).

In Sachen Annäherung von Programm und Wirkung allerdings könnte für die muslimischen Lehrplankonstrukteure die Engführung des Curriculums an den Islam als normatives Bezugssystem zur Herausforderung werden, denn: Die Normativität erstreckt sich nicht nur auf den theologischen Gehalt, sondern auf eine Reihe von didaktischen Vorausannahmen (dargestellt in Kapitel 7). In diesem Licht betrachtet, sind alle hier untersuchten Dokumente – mit Einschränkung – in der bildungstheoretischen Didaktik[58] anzusiedeln, die unter den "fünf Hauptansätzen [...] in den Jahren von 1950 bis 1980" (Peterßen 2001, 752) als eine der ältesten rangiert[59] – auch wenn ihre muslimischen Autorinnen und Autoren den Beziehungsaspekt (Gott-Mensch, Schüler-Lehrer...) und die Forderung nach kritischer Auseinandersetzung sowohl mit der Religion als auch mit der Umwelt stärker als in früheren bildungstheoretischen Ansätzen betonen und somit ansatzweise in Richtung einer kommunikativen und ideologiekritischen[60] Didaktik tendieren.

Für Lehrpläne zum Religionsunterricht generell wäre allerdings darüber nachzudenken, ob nicht die in der Mitte der 90er Jahre aufgekommene systemisch-konstruktivistische Didaktik[61] Impulse für religionspädagogisches (und vor allem lehrplansystematisches) Denken bereit hält: Zwischen der wissenssoziologischen These vom subjektiv konstruierten Weltwissen und Weltbild einerseits und der religiösen Deutungsfähigkeit als ausschließliche Fähigkeit des Subjekts andererseits könnte eine Parallele in der Grundsatzfrage gezogen werden, inwieweit ein Lernen als Lehren überhaupt möglich ist – und wie das Lernen dann alternativ anzulegen sei (eine Fragestellung der pragmatisch-konstruktivistischen Didaktik). Hinsichtlich einer Theorie des Religions-Curriculums wäre eine Konsequenz konstruktivistischer Annahmen darin zu sehen, die

---

58 Sie ist mit dem Namen Klafki verbunden (60er Jahre). "Diese Theorie ist völlig geisteswissenschaftlich ausgerichtet, d.h. sie ist auf hermeneutische Weise entwickelt worden [...] Ihr Gegenstandsfeld ist durch den Bildungsbegriff vorgezeichnet [...] Bildung wird als einheitlicher Vorgang – und Ergebnis – formaler und inhaltlicher Veränderung der Person verstanden und als *'kategoriale Bildung'* bezeichnet" (Peterßen 2001, 749).

59 Diese Hauptansätze mit Bezug zu curriculumtheoretischen Annahmen sind: die bildungstheoretische Didaktik (Klafki), die lerntheoretische Didaktik (Heimann), die informationstheoretisch-kybernetische Didaktik (von Cube), die lernzielorientierte Didaktik (Möller; lernzielorientierte Unterrichtsplanung) und die kommunikative Didaktik (Huisken; ideologiekritische Didaktik, Beziehungsdimension zwischen Schüler und Lehrer) (vgl. zusammenfassend Peterßen 2001, 749 ff.).

60 Die Minderheitensituation; die Kontexte Mehrheitsgesellschaft, Migration, Diskriminierung und negativer Anpassungsdruck; die Fragen geschlechtsrollendifferenzierender Erziehung.

61 Vgl. dazu Kösel 1995 und Reich 1996.

Lehrpläne nicht nach theologisch-normativen Kriterien, sondern nach realen Situationen und ihren Erfordernissen an muslimische Schülerinnen und Schüler anzulegen. Die Curricula müssten dementsprechend 'offen' (siehe oben Abschnitt 2.2.7) gehalten werden. Religionsunterricht wäre dann maßgeblich eine Frage der auf die spezifischen Belange religiösen Lernens bezogenen Lernumgebungen – und nicht eine Frage von im Lehrplan repräsentierten Lehrinhalten. Darauf wird im Zuge der Diskussion immer wieder Bezug genommen (siehe aber auch Abschnitt 9.1.6).

2.2.11 Lehrplanforschung im Kontext empirischer Sozialforschung

Aus der nordamerikanischen Curriculumforschung (Lehrstuhl für Erziehungswissenschaft und Lehrerbildung an der Universität von Arizona) stammen jüngere Definitionsversuche des Gesamtkomplexes 'Lehrplan', die sich an die empirischen Sozialwissenschaften anlehnen. Sie gehen aus vom "Curriculum" als "kontexutalisiertem sozialem Prozess" oder als "sich entwickelnde Konstruktion", wie sie die "Interaktion zwischen Lehrkraft und Lernenden" begünstigt (Doyle 1995, 144); "Curriculum" wird hauptsächliche gesehen als...

> "[...] Abfolge umgesetzter Ereignisse [...] in denen Lehrerinnen und Lehrer, Schülerinnen und Schüler gemeinsam Inhalt und Bedeutung aushandeln [...] Ebenso wird Pädagogik [...] als sozialer Kontext gesehen, der wesentliche curriculare Auswirkungen hat" (ebd.).

Im angelsächsischen Bereich wurde *action research* als eine sozialwissenschaftliche Forschungsrichtung verstanden, "die das Moment der beabsichtigten Intervention des Forschers in ein Forschungsfeld beinhaltete" (Papasilekas-Ohm 1983, 117). Als ihr Vordenker gilt Kurt Lewin, der auf eine Verbesserung der Sozialtechniken abzielte, und zwar "auf dem Hintergrund massiver Streikwellen, blutiger Auseinandersetzungen mit Polizei und Nationalgarde bei einem sich verschärfenden Rassismus"[62]; es ging um ein "groß angelegtes Umerziehungsprogramm" (Radke 1979, 77).[63] *Action Research* zielte sowohl auf die Gewinnung sozialwissenschaftlicher Aussagen als auch auf die Lösung von Problemen durch die (beabsichtigte und vereinbarte) wechselseitige Intervention von Forschern und Praktikern.[64]

---

62 Auch die Debatten um den IRU sind durch Ängste vor eventuellen gesamtgesellschaftlichen Krisen gefärbt (Islamismus, Fundamentalismus, Terrorismus, das Scheitern der Integration...). Für die Gegenwartskultur des Islam in Deutschland als Feld der empirischen Sozialforschung wäre darüber nachzudenken, die zentralen Kriterien der Handlungsforschung zu reaktivieren. Das würde auch die binnnenmuslimischen Professionalisierungsdiskurse beleben.

63 Die pädagogische Handlungsforschung besagt, dass schon die Forschung selbst prozessual in die pädagogische Praxis eingreift. Lewin war mit seinen Studien zu Tatforschung und Minoritätenproblemen Exponent der Human-Relation-Bewegung in den USA der 40er Jahre, die sich zum Ziel gesetzt hatte, das soziale Klima in gesellschaftlichen Institutionen zu verbessern. In den 60er Jahren hatte die Englische Handlungsforschung insofern Auswirkung auf die Curruculumtheorie, als über das so genannte *life-proof curriculum* anstelle des *teacher-proof curriculum* nachgedacht wurde – also Lehrpläne, die die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen berücksichtigen und zugleich auf sie vorbereiten, so dass die Schüler lernen, sich im Leben zu bewähren. Kurze Zeit später wurden diese Ansätze von Klafki, Mollenhauer und Blankertz aufgenommen und in die deutschen Diskurse eingeführt. Für diese Forschungs-Philosophie wurden eigene Gütekriterien formuliert, die praxisleitend und nicht messtechnisch begründet sind: Transparenz, Stimmigkeit und Einfluss des Forschers.

64 "Während die wissenschaftlich tradierten Methoden der Sozialforschung vornehmlich auf Datenerhebung, Datenauswertung und deren Interpretation konzentriert sind, drängt die ältere Aktionsforschung noch auf die Veränderung der Situation durch die sogenannten *change agents*. Die neuere Aktionsforschung hingegen legt das Veränderungspotenzial noch mehr in die Hände der Betroffenen selbst. Dieses Postulat indes hat die Aktionsforschung stigmatisiert" (Gunz 1986, 23 - 24).

Hinter den verschiedenen Bezeichnungen für diesen Forschungsansatz (‘Aktionsforschung’, ‘Handlungsforschung’, ‘aktivierende Sozialforschung’) können sich divergierende Modellvorstellungen verbergen, die die “Willentlichkeit” der Handlung unterschiedlich einbeziehen (vgl. dazu Rammstedt 1979, Moser 1977 und Habermas 1970) oder den instrumentellen gegenüber dem theoretischen Bezugsrahmen hervorheben (vgl. dazu Klüver/ Krüger 1972).

Erst nach der “Übernahme von Kurt Lewins Studien zum Sozialklima und Ned A. Flanders Erforschung von Lehrstilen [...] begann die empirische Unterrichtsforschung [...] Ende der 60er Jahre” (Menck 1995, 125). Allerdings hatte bereits Petersens zweite Ehefrau, Else Müller-Petersen, eine Methode der “pädagogischen Tatsachenforschung” entwickelt – eine Tradition, die nach dem Zweiten Weltkrieg und mit der Schließung der Universitätsschule in Jena 1950 unterbrochen worden war (vgl. dazu Petersen/Petersen 1952). Aber erst die Rezeption der, durch ihren Re-Import ‘modern’ wirkenden, amerikanischen Aktionsforschung seitens der deutschen Erziehungswissenschaften ermöglichte eine positive Verhältnisbestimmung von Aktionsforschung und Curriculumforschung:

> “Curriculum-Innovationsstrategien und Handlungsforschungsstrategien weisen offensichtlich Gemeinsamkeiten auf [...] Es geht um eine theoretische Auseinandersetzung mit den verschiedenen Möglichkeiten einer Veränderung der Infrastruktur des Bildungswesens [...] gemäß gemeinsam vereinbarter Vorgangsweisen durch die Betroffenen” (Gstettner 1977, 256).

Neben Klafki[65] und anderen hat sich auch Radke mit dieser Verhältnisbestimmung auseinandergesetzt: Handlungsforschung kann von seinem Standpunkt aus aufgefasst werden “als geeignete Strategie einer Gegenorientierung an den sozialen und psychischen Voraussetzungen der Kinder und an den zu ihrer pädagogischen Wahrnehmung erforderten Konzepten und Kompetenzen des Lehrers” (Radke 1979, 92).

Gerade mit Blick auf die zur Untersuchung vorliegenden Lehrplanentwürfe und ihre Programmatik bietet es sich an, das Phänomen ‘Lehrplan’ von einer sozialwissenschaftlich motivierten Fragehaltung her anzugehen. Dass die muslimischen Autoren ihre Bilder vom Menschen und der Welt (zur theologischen Anthropologie in den Lehrplänen siehe Abschnitt 7.1, zur theologischen Anthropologie des Islam siehe Abschnitt 8.2) sowie ihre Bilder von muslimischer Kindheit im Kontext einer nicht-muslimischen Mehrheitsgesellschaft zeichnen, ist für die vorliegende Untersuchung der Fachprofile ein wissenssoziologisch wichtiger Befund:

> Jede sozialwissenschaftliche Hermeneutik ist von der Überzeugung getragen, dass die gesellschaftliche Wirklichkeit nur verstehend angemessen beschrieben werden kann. Ausschlaggebend hierfür ist die unterstellte Konstitution des Forschungsgegenstandes: Begreift man Gesellschaft als eine durch handelnde Subjekte konstruierte Wirklichkeit, dann ist diese Wirklichkeit erst erfasst, wenn die Sinnsetzungsprozesse der Handelnden und der dafür relevante Bezugsrahmen nachgezeichnet sind” (Schröer 1997, 109). “Die Aufgabe einer verstehenden Soziologie besteht nun darin, methodisch kontrolliert herauszuarbeiten, aufgrund welcher Sinnbezüge gerade so gehandelt wurde, wie gehandelt wurde (*oder: geschrieben wurde; eigene Einfügung*)” (a.a.O., 112).

---

65 Siehe dazu das Marburger Handlungsforschungsprojekt “Innovationsforschung am Beispiel der Grundschule, 1971 - 1977”, gefördert von der Siftung Volkswagenwerk (Klafki 1982). Zielsetzungen waren:

- die Fähigkeit der Kinder, *Lernprozesse* selbstständig in Angriff zu nehmen, und
- die Befähigung zu *sozialem Lernen* (Klafki 1982, 26).

2.3 FORSCHUNGSBEITRÄGE IM UMFELD DES ‘IRU’

Hier geht es zuerst um eine überblicksartige Darstellung. Einige der für die vorliegende Untersuchung maßgeblichen Gesichtspunkte werden in Kapitel 3 vertieft. Von einem Stand der Forschung, die sich auf die Wirklichkeit des islamischen Religionsunterrichts bezieht, kann im strengen Sinne noch nicht gesprochen werden. An Beiträgen aus dem Bereich der Pädagogik und der Erziehungswissenschaften zum Thema IRU mangelt es insofern. Arbeiten wie von Bettina Damm (religionspädagogische Perspektive; Damm 2003) oder Irka Christin Mohr (islamwissenschaftliche Perspektive; Mohr 1998), die auf muslimische Bildungsinitiativen blicken, zeigen deutlich, dass die nun anlaufenden Schulversuche (siehe Abschnitt 3.2.2) einer empirisch-unterrichtswissenschaftlichen Begleitung bedürfen. Eine Arbeit, die an der Universität Bayreuth entstand, untersuchte die Erwartungshorizonte derjenigen, die aktiv am Erlanger Schulversuch beteiligt waren (Eltern, Initiatoren; bezogen auf die Bildungschancen der muslimischen Schüler; siehe Fuchs 2004).

Um eine erste Übersicht auf die verschiedenartigen Modelle von Islamunterricht hat sich Özdil bemüht (Özdil 1999 a); seine Arbeit konzentriert sich auf den bildungspolitischen und rechtlichen Bezugsrahmen der einschlägigen Auseinandersetzungen. Auf der Grundlage schriftlicher Quellen und Interviews nimmt Özdil sich einer Reihe von Faktoren an, die die Diskussion um den IRU mitbestimmen, und kommt zu dem Schluss:[66]

> “Da die Debatte [...] um den Religionsunterricht allgemein [und] um den Islamischen Religionsunterricht im Besonderen [...] noch im vollen Gange ist, wird es um so schwieriger, [...] einen Schlussstrich zu ziehen [...] Da [...] in den verschiedenen Bundesländern unterschiedliche Bedingungen vorherrschen und die BRD föderalistisch organisiert ist, wäre es utopisch, eine einheitliche Lösung auf gesamter Bundesebene zu erwarten” (Özdil 1999, 190 f.; siehe auch Özdil 2001, 19 - 22).[67]

Die Einführung von IRU kann, nimmt man die Vielfalt der auf den IRU bezogenen Diskursfelder in den Blick, “durchaus als Prüfstein für die Möglichkeit eines friedlichen Zusammenlebens von Christen, Muslimen, Andersgläubigen und Bekenntnislosen in Deutschland gesehen werden” (Bochinger 2002, 328):

> “Allerdings griffe die Prüfung zu kurz, wenn sie nur die Integrationsbereitschaft der Muslime in den Blick nähme. Integration ist ein wechselseitiger Vorgang. Daher ist der gesamte Aushandlungsprozess des IRU in eine solche Prüfung einzubeziehen, wie auch die anschließend notwendige Veralltäglichung in Schulen und Ausbildungsstätten” (ebd.).

Axel Stöbe hat sich mit der Frage interkultureller Erziehung von Kindern türkischer Herkunft beschäftigt (Stöbe 1998); ihn interessiert insonderheit der Einfluss des Islam auf ihren Sozialisationsprozess:[68]

---

66 Mit eindeutigem Plädoyer für den Hamburger “Religionsunterricht für alle” (siehe Abschnitt 3.2.3 der vorliegenden Untersuchung).

67 Die Prognose Özdils, dass sich “auf islamischer Seite” die Modelle der Islamischen Religionsgemeinschaft in Hessen und des ZMD durchsetzen werden (er lässt offen, ob er das auf die Anlage von Curricula oder auf die Organisationsform bezieht), hat sich indes aus heutiger Sicht nicht erfüllt.

68 ‘Sozialisation’ ist ein sozialwissenschaftlicher Grundbegriff, der nicht mit Erziehung identisch gesetzt werden darf. Sozialisation hebt auf die Vergesellschaftung des Subjekts ab – eine anthropologische Notwendigkeit. Sie ist vom Resultat her indirekte, ‘funktionale’ Erziehung. Mit Erziehung im gebräuchlichen Sinn ist aber die absichtlich gewollte, geplante, systematische Erziehung gemeint, in der Pädagogik ‘intentional’ genannt. Sozialisation bezieht sich demgegenüber auf gesellschaftlich bedingte Prozesse, die nicht unbedingt intentional sein müssen (Rolff/Zimmermann

> "Es wurde deutlich, dass es den Islam nicht gibt, trotz der Berufung auf eine einheitliche Offenbarung. Für den Sozialisationsprozess bedeutet das, dass der Hinweis auf den Islam als Orientierungsrahmen nicht genügt, weil eben dieser Rahmen zu unterschiedlich ist [...] Unseres Erachtens nach lassen die hier gesuchten Annäherungen[69] nicht zu, von einem Kulturkonflikt aufgrund des Islam zu sprechen" (Stöbe 1998, 84, 207).

Aus Hamburg stammt ein Beitrag aus christlich-theologischer und religionspädagogischer Sicht (Weisse 2002) sowie aus Münster eine Untersuchung zu Koranschulen in türkisch-islamischen Gemeinden (Alacacioglu 1999). Claire Dwyer und Astrid Meyer haben sich mit muslimischen Privatschulinitiativen im europäischen Rahmen befasst (Dwyer 1996).[70] Die verfassungsrechtliche Dimension der Einführung von IRU ist Thema in Beiträgen von Martin Heckel (Heckel 1999 a - d und 2002), Ibrahim Cavdar (Cavdar 2001) oder Mathias Rohe (Rohe 2000). Einige rechtliche Aspekte des IRU und seiner Einführung werden in Abschnitt 3.3 behandelt.

Yasemin Karakasoglu-Aydin setzte sich mit den Vorstellungen türkisch-muslimischer Lehramts- und Pädagogikstudentinnen bezüglich Fragen der Religiosität und der Erziehung auseinander (Karakasoglu-Aydin 1999; siehe zu dieser Thematik auch Stöbe 1998, 107 ff.). Die Untersuchungen der Pädagogin legen eine Reihe von Erziehungsvorstellungen offen, die im Sinne impliziter Führungstheorien[71] sozialisationswirksam sein können:

- Die Befragten sahen sich einem "grundsätzlich säkularem Grundverständnis von Religiosität als Privatsache eines jeden Einzelnen und dem Bekenntnis zur Religionsfreiheit für alle Mitglieder einer Gesellschaft" verpflichtet – trotz "fließender Grenzen zwischen den Typen religiöser Orientierung" (a.a.O., 441). Die Autorin weist darauf hin, dass "auch ein Teil der äußerlich nicht-religiös in Erscheinung tretenden türkischen Pädagogik-Studentinnen großen Wert auf die Vermittlung islamischer Grundprinzipien an ihre Kinder legt" (ebd.); sie sehen darin unter anderem die Erfüllung einer "religiösen Pflicht in der Dimension der rituellen Praxis" (a.a.O., 443).

Die überwiegende Mehrzahl der Publikationen zum Islamunterricht kann derzeit noch als Nachhall zahlreicher Arbeiten zur Migrationsforschung gesehen werden. Um pädagogische Fragen geht es dabei nur am Rande. Eine der ersten umfangreichen Bestandsaufnahmen pädagogischer Fragestellungen im Kontext der Migrationsforschung stammt von Edith Glumpler, die auf die "Literaturexplosion" zur Migrationsthematik hinweist (Stand 1982!). Sie resümiert mit Blick auf die Erziehungswissenschaften:

> "Generell ist festzustellen, dass sich Migrantenkinderforschung nicht vorrangig als erziehungswissenschaftlich, sondern vielmehr als sozialwissenschaftlich orientierte Forschung charakterisieren lässt", mit "Dominanz

---

1997, 37; vgl. auch Hurrelmann/Ulich 1991). Ein gegentrendlicher Begriff ist die Individualisierung der Kindheit: "destandardisierte Lebensläufe, Verinselung der Lebensräume, selbstinitiierte Aktivitäten, verhäuslichte Kindheit, organisierte Aktivitäten, Zunahme des Lernbezugs und Abnahme des Spielbezugs, selbverständliche Mediennutzung, lockere und variierende Beziehungen, eigene Beziehungspräferenzen statt kollektive Eingebundenheit, bessere Planungs- und Organisationskompetenzen, veränderte Beziehungen zu den Eltern (veränderte Elternrolle), differenziertere Wahrnehmung, und Nivellierung der geschlechtsspezifischen Orientierung durch gegengeschlechtliche Kinderkontakte" (Rolff/Zimmermann, 153-154). Siehe auch die Abschnitte 5.3.2 und 7.2.4.1.

69 Das bezieht sich auf die von Stöbe vorgestellten Denkmodelle hinsichtlich Religion und Lebensstil als Orientierungsrahmen im Kontext der "Sozialisation türkisch-muslimischer Migranten-Kinder" (a.a.O., 202 ff.).

70 Siehe dazu auch Behr 1992.

71 Auch 'Alltagstheorie': die situative Alltagserziehung ohne wissenschaftlich-theoretische Reflexion. Siehe dazu König/Zedler 1998, 19.

soziologischer und psychologischer Ansätze" (Glumpler 1985, 5 f.).

Glumpler listet den für ihre Zeit gültigen Stand an wissenschaftlich untersuchten Fragestellungen auf, der bis heute im Wesentlichen noch so gilt – auch wenn sich die Liste durch eine Reihe neuerer Untersuchungen erweitern ließe, die sich gezielter mit Fragen der Identität und Integration ausländischer Jugendlicher befassten (besonders jugend- und kriminalsoziologische Themen sowie das Thema der Berufseingliederung):

1. die Situation des ausländischen Kindes im Vorschulalter
2. Aspekte der Sprachentwicklung
3. Probleme der Selbstkonzeptentwicklung[72]
4. die psychosoziale Situation ausländischer Schüler und ihre erhöhte Belastung durch Migration und kulturspezifisch divergente Verhaltensanforderungen[73]
5. die Entwicklung des Unterrichts für ausländische Schüler in der Bundesrepublik und die Auswirkungen verschiedener Beschulungskonzepte der Bundesländer und einzelner Modellversuche
6. die Praxis des Unterrichts mit ausländischen Schülern und Möglichkeiten ihrer außerschulischen Förderung
7. die Einschätzung der Probleme von Migrantenkindern durch ihre Lehrer
8. die Integration ausländischer Schüler im deutschen Regelklassenverband und die Einstellungen deutscher Schüler ihnen gegenüber
9. Zukunftserwartungen und Bildungsvorstellungen ausländischer Eltern und Kinder, auch im Zusammenhang mit den Erziehungszielen ausländischer Eltern
10. ausländische Jugendliche: Berufsorientierung und -eingliederung, Freizeitverhalten, Konflikt- und Kriminalitätsbelastung (siehe zusammenfassend Glumpler 1985, 6 f.)

Für pädagogische Arbeiten dieses Bereichs musste "von einem erziehungstheoretischen Defizit gesprochen werden" (a.a.O., 7). Der sozialisationstheoretische Bezug der Forschung orientierte sich an einer Reihe seinerzeit einschlägiger Theorien monokultureller Sozialisation: Claessens' Theorie der 'zweiten, soziologischen Geburt' des Menschen (siehe dazu Claessens 1979), die bikulturelle Sozialisation (Akkulturation) vor dem Hintergrund der Fiktion einer dominanten Aufnahmekultur (siehe dazu Schrader 1976), die Fragen der Rollendistanz und Ambiguitätstoleranz (siehe Krappmann 1973) und die handlungstheoretischen Ansätze. Glumpler plädiert für eine erziehungswissenschaftlich fundierte Migrationsforschung, bezogen auf den Kernbereich der Personwerdung im Kontext des "Kulturwechsels" (Glumpler 1985, 23).

Die dezidiert auf Religion bezogene Forschung ist neueren Datums. Von besonderer Bedeutung für das Thema der vorliegenden Untersuchung ist der Befund in Studien zur Religiosität türkischer Muslime (siehe Klinkhammer 2000), wonach bei vielen Heranwachsenden aus islamisch geprägten Familien ein Mangel an Kenntnissen über den Islam zu beobachten ist. Das steht im Widerspruch zu der hohen Bedeutung, wie sie von den untersuchten Gruppen dem Islam für die eigene Identität zugeschrieben wird (vgl. dazu Behr/Bochinger/Klinkhammer 2003, 6). An soziologischen Studien bezüglich des gesellschaftlichen Desintegrationspotenzials unter türkischen Jugendlichen (zum Beispiel Heitmeyer 1997) lässt sich ferner nachzeichnen, wie der Mangel an Kenntnissen über den theologischen Kernbestand des Islam zu problematischen Ergebnissen führt, wenn er auf beiden Seiten besteht – seitens der Untersuchten wie der

72 Dieser Begriff spiegelt die theoretischen Ansätze der entwicklungspsychologisch orientierten Integrationsforschung Anfang der 80er Jahre wider.

73 Die Punkte 2 bis 4 bilden das theoretische Fundament der nordrhein-westfälischen Richtlinien für die religiöse Unterweisung türkischer Schülerinnen und Schüler islamischen Glaubens (siehe Abschnitt 4.1.1, Dokument NRW).

Untersuchenden (vgl. dazu Özdil 1999 b).[74] Die in Heitmeyer vertretene These der ausschließlich kompensatorischen Funktion des Islam bei der Reaktion türkischer Jugendlicher auf entgangene Chancen ('Modernisierungsverlierer') lässt die integrative und identitätsstiftende Dimension des Islam außer Acht. Die rein quantitativ angelegte Untersuchung läuft ausschließlich die mögliche Falsifikation ihrer Ausgangsthese zu und verliert dadurch die Relevanz religiöser Faktoren bei der Entstehung sozialer Identität aus dem Blick.

Der pauschalen Einschätzung, dass durch den weit verbreiteten Mangel an Kenntnissen über den Islam unter muslimischen Heranwachsenden "der Islam in Deutschland faktisch [...] auf eine eher folkloristische Funktion beschränkt" bleibt (Behr/Bochinger/Klinkhammer 2003, 6), kann allerdings nur noch bedingt zugestimmt werden. In vielen Bereichen bemühen sich vor allem Muslime der jüngeren Generation in Deutschland inzwischen zunehmend um eine Aufbesserung ihres Wissens über den Islam. Nicht zuletzt die hier untersuchten Fachprofile für den IRU können dafür als Beleg gesehen werden. Die Studie von Karakasoglu-Aydin weist auf das Interesse aller Befragten hin, sich mit dem, "was als ihr genuin Eigenes betrachtet wird, wissenschaftlich auseinanderzusetzen" (Karakasoglu-Aydin 1999, 448).

Diese Aspekte einer bewussteren Auseinandersetzung von Muslimen mit ihrer Religion gewinnen bei geichzeitiger Abnahme migrationsbezogener Problematiken an Bedeutung innerhalb der europäischen Islam-Diskurse: Der Islam in Europa gewinnt erkennbar an eigenständigem Profil; 'bewusste Auseinandersetzung' bedeutet nicht zwangsläufig Abkehr vom Tradierten, sondern seine Inblicknahme unter den Vorzeichen 'neuer' Fragestellungen, besonders derjenigen des gesellschaftlichen Wandels und der Wertediskussion. Hier werden an die Muslime Erwartungen adressiert: die Chance des Islam 'im Westen' als Neuaufbruch in Richtung "Säkularisierung", "Ent-Ideologisierung", "Modernisierung" und "theologische Reform" – nicht selten auf der Grundlage eines Verständnisses von Islam "als vorindustrieller Kultur im technisch-wissenschaftlichen Zeitalter" (Tibi 1991, 172, 185). Daher müssen wohlmeinende "Zukunftsperspektiven" für den Islam in Europa, die nicht auch in islamisch-theologischem Denken wurzeln, in dieser Form insbesondere bei Muslimen auf Kritik stoßen, die sich religiös selbstbewusst artikulieren. Für das Zusammenleben von Muslimen und Nicht-Muslimen im Rahmen der Zivilgesellschaft aber ist es nötig, sich *beiderseits* um ein von Vorbehalten bereinigtes Nachdenken über den Islam zu bemühen:

> "Aus der westlich-europäischen Entwicklung können die islamischen Gesellschaften lernen, was nicht mit Nachahmung gleichzusetzen ist [...] Mein Plädoyer für eine kulturelle Authentizität des Islam kann im Zeitalter weltgesellschaftlicher Kommunikation nicht im Widerspruch zu der Integration der Werte der europäischen Aufklärung in den Islam als eine religiöse Ethik stehen [...] Wiederum bedeutet [...] Säkularisierung nicht die Auslöschung der Religion" (Tibi 1991, 196 f.).

Die Diskussion unter Muslimen in Deutschland hat schon vor längerer Zeit Anschluss gefunden an die in den 70er Jahren (Schwerpunkte USA, England, Frankreich) entstehenden, binnen-

[74] Das hängt natürlich vom bevorzugten Blickwinkel der jeweiligen Forschungsdisziplin ab. Eine rein soziologische Inblicknahme religiöser Motive unter türkischstämmigen Jugendlichen wie bei Heitmeyer stößt hier von zwei Seiten an ihre Grenzen: Das soziologische Verständnis des Islam unterscheidet sich vom theologischen Verständnis oder dem muslimischen Selbstverständnis, und die als "Muslime" Identifizierten sind nicht zwangsläufig diejenigen, die sachkompetent über den Islam in seiner theologischen Dimension Auskunft geben können. Von hier aus zu Aussagen über den Islam in Deutschland vorstoßen zu wollen kann wissenschaftlich-methodologisch in Frage gestellt werden. Eine Ähnliche Problemtik lässt sich an Hand der Konversionsforschung nachzeichnen, wenn sie bevorzugt auf soziologische oder psychologische Erklärungsmodelle zugreift und dabei das aus der jeweiligen Bezugswissenschaft heraus 'Ungreifbare' wie Glaube, Intuition, Gefühl oder Berufung unberücksichtigt lassen muss.

islamischen Diskurse um die 'Modernisierung' des Islam (siehe zu dieser Thematik Peters 1996). Hier geht es bevorzugt um die Verknüpfung theologischen Denkens mit einschlägigen Bezugswissenschaften – allen voran die Soziologie (siehe dazu Ramadan 1998 und 2003). Dies kann auch als Reflex auf den schrittweisen Generationenwechsel innerhalb islamischer Gemeinschaften verstanden werden, der sich nicht nur in der Kritik am Althergebrachten erschöpft, sondern sich auch in theologischer Neupositionierung artikuliert. Unverkennbares Kriterium dafür bleibt die Annäherung an den Glauben als *zunehmend* identitätsrelevantem Bezugshorizont.

Das kann den Eindruck erwecken, neueres muslimisches Denken befördere die Segregation von Muslimen innerhalb ihrer europäischen Mehrheitsgesellschaften. Kritik an 'westlichen Entwicklungsmodellen' wird als "fundamentalistische Apologetik" (vgl. dazu Tibi 1991, 173) missverstanden. Ein verstärkt artikulierter Islamismus-Verdacht gegenüber praktizierenden Muslimen begünstigt diese Prozesse vermutlich ebenso sehr wie die Erfahrung junger Muslime, die sich innerhalb und außerhalb der gesellschaftlichen Bildungssektoren vermehrt in die Rolle von 'Experten' gestellt sehen. Ein entscheidender Punkt dabei könnte sein, dass diese Rolle in den meisten Fällen, wie sie dem Verfasser der vorliegenden Untersuchung bekannt sind, angenommen wird. Es bestünde ja auch die Möglichkeit, als Muslim Anfragen bezüglich des Islam abzuweisen (vgl. dazu auch Klinkhammer 2001, 93 ff.).

In Anlehnung an einige interdisziplinär angelegte wissenschaftliche Untersuchungen können diese Prozesse als 'Heimischwerdung' des Islam bezeichnet werden: Im Dialog mit anderen gesellschaftlichen Kräften bemühen sich Muslime um konstruktive Perspektiven für ein friedliches Zusammenleben in Deutschland (vgl. Lemmen 2001; mit besonderem Blick auf die theologischen Herausforderungen aus katholischer Sicht). Als Voraussetzung für ein Gelingen wird dabei die Emanzipation der Muslime in Deutschland vor ideologischen Einflüssen aus ihren Herkunftsländern gesehen. Auch wenn Autoren wie Tibi oder Lemmen in ihrer Forderung nach Ent-Ideologisierung konform zu gehen scheinen, unterscheiden sie sich dennoch in ihrer *Gesamtwahrnehmung* des Islam. Die Unterschiede sind oft im Stil der Publikationen zu suchen: die Stimmungsbilder liefern schon mal die Argumente.

Vereinfachende Systematisierungen des Islam in Deutschland in 'fundamentalistische' oder 'liberale' Richtungen finden sich in einer Reihe von Publikationen (vgl. dazu Spuler-Stegemann 1998 und 2001)[75], werden aber der Bandbreite muslimischer Lebensentwürfe in Deutschland so wenig gerecht wie derjenigen christlicher. Hier könnte auch eine eingeengte Wahrnehmung der Vielfalt binnenchristlicher Strömungen im Spiele sein, die in Ermangelung empirisch gewonnener Kriterien auf den Islam in Deutschland übertragen wird.[76] Allein der soziologisch interessante Befund der weit gehend freien Gruppenbildung (auch unter den in Verbänden organisierten Muslimen!) lässt sich nur schwer mit grob simplifizierenden Polarisierungen[77] in Einklang bringen, wiewohl sie auf einzelne soziologisch beschreibbare Szenarien durchaus zutreffen mögen (siehe auch Abschnitt 3.3.2; zu einem alternativen Modell einer Beschreibung prinzipieller

---

75 Zur Frage einer 'radikalen' oder 'militanten' muslimischen religiösen Identität siehe Ali 1995.

76 Das arabische Wort, das dem Begriffsfeld 'Fundamentalismus' am nächsten kommt, lautet *'ûsûlî*: "jemand, der sich auf rechtskräftige Beweisgrundlagen beruft"; dieser Begriff trägt allerdings eine positive Konnotation. Mit dem 'islamischen Bewegungen' (*harakât*) zugeschriebenen Fundamentalismusbegriff scheint eher eine Kategorie gegeben zu sein, die "mit christlichen Vorausannahmen und westlichen Stereotypen überladen ist und eine monolithische Bedrohung konstruiert, die nicht existiert" (Roald 1994, 29).

77 "Die Alternativen lauten zugespitzt: 'Euro-Islam' oder 'Taliban/Bin Laden-Islam' für die deutsche Islam-Diaspora" (Tibi 2002, 292).

Tendenzen unter muslimischen Eltern (nicht nur) in Deutschland hinsichtlich möglicher grundsätzlicher Einstellungen zur Religion siehe Abschnitt 3.4.5).

2.4 ZUR PROBLEMATIK BESTIMMTER SCHLÜSSELBEGRIFFE DES THEMENFELDS ISLAMUNTERRICHT

Im Zuge der Debatten um den Islam in Deutschland und insbesondere um den islamischen Religionsunterricht kommt es immer wieder zu verwirrenden Begriffsverwendungen und damit auch zu Verwechslungen. Darum soll an dieser Stelle vorab auf dieses Problem eingegangen werden. Dabei sollen auch die Modellvorstellungen bezüglich des 'Islamunterrichts' vorgestellt werden, auf die dann in späteren Kapiteln nur noch rückverwiesen wird.

2.4.1 'islamisch'

Begriffe wie 'Islamunterricht', 'islamische Unterweisung', 'islamischer Religionsunterricht', 'Islamkunde' oder 'islamische Lehrpläne' werfen die grundsätzliche Frage auf, worauf genau sich das Attribut 'islamisch' beziehen und was darunter zu verstehen sein soll. Als besonderes Problem erweist sich dabei immer die potenzielle Tendenz zur Wertung, was im Folgenden unter den Punkten 1) und 3) deutlich wird:

1) Muslime selbst verwenden es zunächst **im qualitativen Sinn** von 'gut': 'Islamisch' bedeutet dann 'der islamischen Religionslehre entsprechend' oder 'so wie es sich im Islam gehört'. Hier begegnet man auch dem negativen Komplement '*un*islamisch', wenn auch mehr in der gesprochenen Sprache, um ein bestimmtes Fehlverhalten zu kennzeichnen, wie zum Beispiel den Gebrauch von Schimpfwörtern als nicht der Lehre gemäßes Verhalten. In der heutigen arabischen Sprache dient das Eigenschaftswort *islâmî* diesem Zweck. Das entspricht in etwa der Verwendung von 'christlich' oder 'unchristlich' in der deutschen Alltagssprache. Welche Konnotationen das Attribut 'islamisch' jeweils trägt, hängt davon ab, wie das Nomen 'Islam' verstanden wird. Neuere Publikationen aus der Feder von Muslimen versuchen über diesen Weg die Grenzen der dazu gehörigen Wortfamilie zu definieren.[78]
2) Muslimische Autoren verwenden dieses Attribut aber auch, um **das geistige und soziale Milieu** zu benennen, in dem sie sich bewegen, ohne damit den Anspruch auf ein an der Lehre des Islam normatives Gütekriterium zu erheben. Die Grenzen zum unter 1) beschriebenen Wortgebrauch sind fließend, denn es ist eher unwahrscheinlich, dass sich ein muslimischer Autor an Muslime als Zielgruppe richtet, dann aber Thesen entwirft, die der Lehre oder dem muslimischen Konsens vom Grundsatz her widersprechen. Man begegnet dieser Art der Begriffsverwendung bei muslimischen Autoren, die sich darum bemühen, eine Verbindung herzustellen zwischen muslimischen Denkwelten und Wissenschaften[79], die sie aus religiösem

---

[78] Amir Zaidan (Zaidan 1999, 31 ff.) unternimmt den Versuch, eine Definition von "*Islam* im islamischen Kontext" im Rahmen eines entsprechenden Theologie-Konzepts ("Islamologie") zu entwickeln. Andere Autoren geben den nicht in jeder Hinsicht hilfreichen Hinweis, dass alles als 'islamisch' gelte, was nicht 'unislamisch' sei (das ist eine Parallelsetzung des Prinzips im islamischen Recht, dass erlaubt ist, was nicht ausdrücklich verboten ist). Siehe auch Satz h030 in Anhang Teil 3.

[79] Siehe dazu das Werk *Islamization of Knowledge: General Principles and Work Plan* von Ismâ^c^îl al-Fârûqî (Mitbegründer und Vorsitzender des International Institute of Islamic Thought), das inzwischen sowohl in deutscher Übersetzung vorliegt (al-Fârûqî 1988) als auch in arabischer (*Islâmiyyatul-Ma^c^rifa*).

Blickwinkel betrachtet oder angewendet wissen wollen. Beispiele wären 'islamische Sozialwissenschaften'[80] oder generell die 'islamische Perspektive'[81].

3) Auf den Islam als Gegenstand der Länderkunde bezieht sich das Attribut 'islamisch' dann, wenn in Diskussionen oder journalistischen Beiträgen von 'islamischen Ländern' die Rede ist. In diesem Zusammenhang fällt auch gelegentlich der Begriff 'Muslime' als vermeintlich ethnisches Merkmal.[82] Muslime könnten dem entgegenhalten, dass es genau so wenig 'islamische' wie 'christliche' Länder gebe. Hier wird die oben erwähnte Dimension der Wertung am deutlichsten: Im Diskurs zwischen Muslimen und Nicht-Muslimen lassen sich damit Vorannahmen transportieren, die *positiv* (die Religion mit ihren humanitären Idealen) oder *negativ* (die inhumane Religionspraxis in bestimmten Ländern) dichotomisiert sein können – je nach der Ebene, auf welcher der Begriff angesiedelt wird. In dieser Hinsicht kann auch 'das christliche Abendland' zum politischen Kampfbegriff werden. In einigen Bereichen wissenschaftlicher Tradition wie zum Beispiel der Kulturgeographie Schöllers[83] wurde deshalb versucht, 'islamisch' wertneutral zu halten und Begriffe wie 'Nahost', 'Mittelost' oder 'Orient' kulturgeographisch zu fassen. Dadurch wird der Begriff 'islamisch' von seinen geographischen Festlegungen entlastet, was umgekehrt auch eine Anwendung auf andere geographische Kontexte ermöglicht, zum Beispiel auf den europäischen. In diesem Sinne sprach der muslimische Theologe und Philosoph Abdoljavad Falaturi[84] sowohl von der Rolle der Muslime im 'heutigen Europa' als auch von der Entstehung des Islam und der Gemeinschaft der Muslime (im Kulturraum der arabischen Halbinsel zur Zeit der Wende vom 6. zum 7. Jahrhundert nach Christus) aus dem Blickwinkel der Kulturgeographie, um damit für

80 Zum Beispiel in Ahmad 1984, 43. In den USA erscheint vierteljährlich die Zeitschrift *The American Journal of Islamic Social Sciences*, herausgegeben von *The Association of* (sic!) *Muslim Social Scientists* und *The International Institute of Islamic Thought*.

81 M. Zafar Iqbal: *Teachers Training – The Islamic Perspective*. Islamabad 1996. Hier präzisiert der Autor bereits in der Unterscheidung zwischen Titel und Untertitel, dass er ein Standardthema der Erziehungswissenschaften, nämlich die Lehrerbildung, aus einem bestimmten Blickwinkel heraus neu betrachtet, und zwar demjenigen des 'Islam'. Es geht nicht um eine neutrale Darstellung muslimischer Betrachtungsweisen zu diesem Thema, sondern um den Entwurf einer *Perspektive* im Sinne von theologisch begründeter *Zukunftsaussicht*.

82 Während des Bosnienkrieges 1992 - 1996 wurde von Fernsehjournalisten immer wieder die begriffliche Reihung "Serben, Kroaten und Muslime" bemüht, wenn es darum ging, auf die religiöse Dimension des Konflikts abzuheben – ohne Rücksicht darauf, dass es muslimische Serben und serbisch-orthodoxe Bosnier gibt.

83 "Ich sehe es als Ziel der Länderkunde, Länder und Völker, Kulturen und Gesellschaften in ihrer spezifischen Lebenswirklichkeit zu begreifen und sie aus den Bedingungen ihrer eigenen raumbezogenen Entwicklung verstehen und achten zu lernen" (Schöller 1978, 296).

84 Der Verfasser der vorliegenden Arbeit hat mit Abdoljavad Falaturi in einigen Projekten der Muslimischen Jugend in Deutschland e.V. (MJD) zusammengearbeitet. Tenor dieser Veranstaltungen war, unter Muslimen tradierte Verkrustungen der Islamwahrnehmung aufzubrechen und die Informationen aus den Schriftgrundlagen der Lehre durch den direkten, unverstellten Blick zu aktualisieren. Ziel war eine vitalere und reformierte Kultur des Muslimseins. Leider ist 'Bruder Falaturi', wie er gern genannt wurde, im Winter 1996 verstorben, ohne dass er den Ausbau dessen vollenden konnte, was man als Kern seiner Theologie bezeichnen könnte: Die Gewinnung kategorialer theologischer Kriterien für die Moderne- und Wissenschaftsfähigkeit muslimisch-theologischen Denkens. Falaturi wurde in seiner iranischen Heimat beigesetzt.

muslimisches Denken neue Erkenntnisse zu gewinnen.[85]

4) **Als rechtlich relevanter Begriff** dient 'islamisch' im Rahmen der hier zu vertretenden Thematik dazu, die Religionsgemeinschaft der Muslime als juristisch fassbaren Körper mit Gestaltungsansprüchen und -rechten identifizierbar zu machen. Artikel 7 Absatz 3 des deutschen Grundgesetzes spricht von "Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften", wenn es um die Gestaltung des Religionsunterrichts geht. Religionsgemeinschaften sind die jüdische, die christliche, die islamische und andere. Die in Artikel 7 verwendete Mehrzahl "Religionsgemeinschaft*en*" bedeutet aber auch, dass es mehrere Gemeinschaften geben kann, die sich zum Beispiel alle auf die 'christliche' Religionslehre berufen, jedoch theologisch und organisatorisch unterschiedliche Denominationen darstellen. Insofern kann es *den* islamischen Religionsunterricht ebenso wenig geben wie *den* christlichen – rechtlich gesehen jedenfalls. 'Islamisch' rangiert hier gleichsam als Gattungsbezeichnung, die weiterer Differenzierung bedarf, auch wenn in der Literatur der Einfachheit halber von *dem* islamischen Religionsunterricht die Rede ist und *die islamischen* Verbände in einem Atemzug mit *den christlichen* Kirchen genannt werden. Gleichwohl lassen sich die jeweiligen Organisationsformen weder rechtlich, noch aus dem eigenen Selbstverständnis heraus so einfach parallelisieren.[86] Die Bezeichnung 'islamische Verbände' kann also nur aus dem Kontext juristischer Sprachkonvention heraus verstanden werden. In soziologischer, theologischer und kulturwissenschaftlicher Hinsicht ist diese begriffliche Komposition kritisch zu sehen: Streng genommen müsste man von unterschiedlichen 'Verbänden' oder 'Vergesellschaftungen' von Muslimen sprechen (zum Begriff 'Vergesellschaftung' siehe Abschnitt 3.3.2 Fußnote 112).

Mit negativen Konnotationen besetzbar ist ein Begriff wie 'islamistisch', der inzwischen aber auch in arabischsprachigen Kontexten als Selbstbezeichnung von muslimischen, politisch 'aktiven' Gruppen übernommen worden ist (*al-islâmiyyûn*), ursprünglich aber durch die französische Politologie (siehe dazu François Burgat[87]) geprägt wurde. Das erklärt, warum der Begriff 'Islamismus' erstmals mit der Algerienkrise (die Brotaufstände Mitte der 80er Jahre und der Wahlsieg der *Front Islamique du Salut*) Anfang der 90er Jahre breiten Eingang ins Pressedeutsch fand. Inzwischen ist der länderkundlich enge Bezug dieses Begriffs verloren gegangen: 'Islamismus' wird, zum 'Terrorismus' gewendet und als globales Phänomen verallgemeinert. Die Konnotationen des arabischen Adjektivs *islâmiy* sind indes nicht so negativ wie die des deutschen Adjektivs 'islamistisch'; sie berücksichtigen den Aspekt der 'Reform':

---

85 Falaturi 1990, ab Seite 61: Exkurs: Die Muslime im heutigen Europa (nach Balic 1989, 363 ff.). Bemerkenswert ist Falaturis innovative Annäherung an das Begriffsfeld *umma* (Gemeinschaft) (vgl. in Falaturi die Seiten 22 - 29 und 70 - 113 mit Exkurs zur Stellung der Frau im Islam).

86 Für einen ersten Einstieg in die Thematik bleibt aber auch differenzierungsfähigen Autoren wie Urs Baumann nichts anderes übrig als zunächst einmal solche Gegenhorizonte zu zeichnen: "Viele *islamische* Verbände, aber auch *die christlichen* Kirchen haben sich prinzipiell dafür ausgesprochen, an den öffentlichen Schulen parallel *zum christlichen* Religionsunterricht *den islamischen* Religionsunterricht in deutscher Sprache als Schulfach einzurichten" (Baumann 2001, 11).

87 Siehe dazu Burgat 2003. Der Politologe ist Direktor des Centre Français d`Études Yéménites. Siehe auch Gilles Kepel 2002 (Institut d`Études Politiques) und Olivier Roy 1992 zur Frage des Aufstiegs und Niedergangs des politischen Islamismus.

> "'Muslim' is used to denote anyone who confessionally belongs to Islam. 'Islamic' indicates any phenomena which have to do with Islam. 'Islamist' is a Muslim who regards Islam as a body of ideas, values, beliefs and practises encompassing all spheres of life – a kind of reform thinking comprising the three concepts *islâh* = reform, *tadjdîd* = renewal, *sahwâ* = awakening" (Roald 1994, 29 f.).

Wie sehr die unterschiedlichen Bezugsebenen des Begriffs 'islamisch' ineinanderfließen können, zeigt folgendes Zitat, in dem jeweils mit ein und dem selben Attribut eine religionssoziologische, eine theologische, eine politische, eine historische und eine kulturgeographische Dimension berührt werden:

> "[...] denn damit wurde ein Bereich auf neue gesetzliche Grundlagen gestellt, der nach *islamischem* Verständnis besonders schützenswert ist: der Bereich des Hauses, der Familie und der Ehre [...] Es ist bemerkenswert, dass die Türkei bis heute der einzige *islamische* Staat geblieben ist, der diesen Schritt[88] getan hat [...] Der *klassische islamische* Staat hat sich nie als Gesetzgeber begriffen" (Schiffauer 2000, 43).

Als besonderes Problem erweist sich dabei der Begriff 'Islamisten', den das Buch im Untertitel führt (*Die Gottesmänner – Türkische Islamisten in Deutschland*) und der seinem Thema gleichsam ein skalierbares Sozialprofil überstülpt: "die *radikalste* unter den *islamistischen* Gemeinden türkischer Arbeitsmigranten in Deutschland" (a.a.O., 11), ohne dass Begriffe wie 'radikal', 'islamisch' und 'islamistisch', wenn schon nicht definiert, so doch voneinander abgesetzt und entsprechend ihrer Zugehörigkeit verortet werden. In seiner "Kritik von Fundamentalismus-theorien" (ebd., 315 ff.) weist Schiffauer allerdings auf das Problem von "Alterierungsdiskursen" hin und stellt fest:

> "Dem Prinzip des Agnostizismus folgend, habe ich Kausalkonstruktionen bewusst vermieden, mit denen von einem überlegenen Standort aus erklärt wird, was Islamismus 'eigentlich' ist [...]" (a.a.O., 318 f.).

Die Differenzierung allein auf der begrifflichen Ebene lässt sich zugegebenermaßen nicht immer durchhalten. Das ist eine Frage der sprachlichen Ökonomie, des Stils und der Kontexte. Formulierungen wie *der Islam in Deutschland* verweisen bei genauerem Hinsehen meist auf *Muslime* in Deutschland: *Der* Islam als solcher kann sich nicht irgendwo aufhalten, genau so wenig wie *der* Islam einen Standpunkt einnehmen kann. *Muslime* können das.[89] Von daher soll in der vorliegenden Arbeit versucht werden, nur dann von 'islamisch' zu sprechen, wenn die begriffliche Ebene das zulässt, so etwa die der religiösen Lehre.

2.4.2 'Islamunterricht'

Wohl auf Grund seiner Kürze und damit seiner Schlagworttauglichkeit ist 'Islamunterricht' ein in der Debatte gängiger Begriff. Inhaltlich lässt er viel offen, denn er gibt keinen Aufschluss über das jeweils dahinter stehende bildungspolitische Modell. Hier sollen für eine erste Übersicht die

---

88 Es geht um die "radikale Säkularisierung" des Staates durch "kemalistische Revolutionäre": Die Abschaffung des Kalifats am 3. März 1924, die Übernahme des Schweizer Zivilrechts als Grundlage für das neue Privatrecht 1926 und damit die Schaffung neuer Grundlagen für "das letzte – und entscheidende – Gebiet, auf dem die Prinzipien des religiösen Rechts noch galten" (Schiffauer 2000, 43).

89 Man kann *Muslimen* Schwierigkeiten unterstellen, sich zu integrieren, nicht aber dem *Islam* – es sei denn man vertritt die Ansicht, dass Muslime nicht integrierbar sind, weil der Islam als Lehre nicht in eine freiheitlich-demokratische Grundordnung integrierbar ist. In diesem Falle ist es einerseits Sache der Verfassungsrechtler, die Tragweite freiheitlich-demokratischer Ordnungsprinzipien näher zu erläutern, und andererseits Sache *muslimischer* Fachleute (Theologen), *islamische* (theologische) Argumente für die Vereinbarkeit zu nennen.

drei Kernmodelle von 'Islam-bezogenem Unterricht' vorgestellt werden, die mit dem Begriff 'Islamunterricht' in Verbindung gebracht werden. Näheres klärt Kapitel 3.[90]

1) **Islamischer Religionsunterricht (IRU)** als ordentliches Lehrfach gemäß Grundgesetz Art. 7 Absatz 3, beantragt von einer Religionsgemeinschaft (siehe Abschnitt 3.3).
2) **Religiöse Unterweisung;** die volle Bezeichnung lautet "Religiöse Unterweisung türkischer Schüler muslimischen Glaubens" oder ähnlich. Dieser Unterricht ist kein Religionsunterricht im Sinne des Deutschen Grundgesetztes, sondern hat den Charakter eines Ersatzfachs (siehe Abschnitt 3.2).
3) **Religionskunde;** Inhalte der islamischen Religionslehre werden gemeinsam mit Inhalten anderer Religionen und der philosophischen Ethik in Fächern wie zum Beispiel Lebensgestaltung-Ethik-Religionskunde in Brandenburg, Religionskunde im Land Nordrhein-Westfalen oder Islamkunde in Berlin behandelt (siehe Abschnitt 3.2.3).

2.4.3 'Islamische Theologie'

Islamische Theologie als Wissenschaftsdisziplin ist an den Universitäten des deutschsprachigen Raums nicht vertreten. Als Problem erweist sich hier der Begriff 'Theologie', da dieser weit gehend als 'christliche Theologie' identifiziert wird. Deren besondere Bereiche wie Dogmatik oder Ethik beziehungsweise deren Differenzierungen in Systematische oder Praktische Theologie lassen sich nicht ohne weiteres auf den Islam übertragen. Die Begriffsverbindung 'islamische Theologie' fungiert allerdings an einigen Universitäten (siehe Abschnitt 3.7) als vorläufiger Arbeitsbegriff, mit dem sehr unterschiedliche, auf den Islam bezogene Bereiche der akademischen Forschung und Lehre gemeint sein können (Lehrerbildung, Rechtswissenschaften, der Islam als Gegenstandsbereich der Religionswissen-schaften[91] oder der christlichen Theologien...). In jüngster Zeit findet sich diese Begriffsverbindung auch in Presseberichten wieder, so dass ähnlich wie im Fall des Begriffs 'Islamunterricht' davon ausgegangen werden muss, er werde auch in wissenschaftlicher Literatur vermehrt zur Anwendung kommen. Auf 'islamische Theologie' sowie auf alternative Begriffe wird eingangs Kapitel 8 detaillierter Bezug genommen.

---

[90] Vergleiche zusammenfassend Özdil 1999, 136 ff.; Ambros 2000, 22 f.; Behr/Bochinger/Klinkhammer 2003, 37 ff.

[91] Als bekenntnisfreie Disziplin zum Studium der Religionen einschließlich der Dynamiken moderner Gesellschaften.

3 ZUM STAND DER POLITISCHEN DISKUSSION UM DEN ‘ISLAMUNTERRICHT’ IN DEUTSCHLAND

Die Debatte um den Islamunterricht in Deutschland ist vielschichtig. Es geht dabei auch immer um das Oberthema ‘Muslime in Deutschland’. Das Thema dieser Dissertation weist darum Querbezüge auf zu vielen Bereichen; nur die wichtigsten können hier in Kürze dargestellt werden (vgl. zusammenfassend die in Abschnitt 2.3 genannte Literatur):

3.1 Migration als Hintergrund
3.2 “Religiöse Unterweisung”
3.3 “IRU” im Sinne von Art. 7 Abs. 3 des Grundgesetzes
3.4 Islamische Verbände und Moscheen
3.5 Die politische Dimension der öffentlichen Debatte um den IRU
3.6 Die Kirchen
3.7 Die Universitäten
3.8 Medien und Islam-Publikationen

3.1 MIGRATION ALS HINTERGRUND

Die Frage, ob der Islam in Deutschland 30 oder 300 Jahre alt ist, wird von Muslimen in Deutschland unterschiedlich beantwortet. Für diese Untersuchung ist die kleinere Zahl anzusetzen, denn die Mehrzahl der muslimischen Kinder heute entstammt in dritter Generation türkischen Migrantenfamilien und nicht den 30 türkischen ‘Langen Kerls’, die einst im Dienst des Preußenkönigs Friedrich Wilhelm I. standen.[92] Die Großeltern-Generation, die als so genannte Gastarbeiter Anfang der 60er Jahre nach Deutschland kam, trug nicht Uniform, sondern Blaumann. Ihr ursprünglich als vorübergehend gedachter Aufenthalt ist im Lauf der Jahre ein dauerhafter geworden, womit die Weitergabe des religiösen und kulturellen Erbes im Wechselspiel mit der notwendigen Integration immer wichtiger wurde. Aber für die Enkel-Generation, die Deutschland bisweilen als ihr ‘Vaterland’ und die Türkei als ihr ‘Mutterland’ bezeichnet, sind noch längst nicht alle Probleme der Identität gelöst. Dies hat Bedeutung für die Weichenstellung in Sachen Islamunterricht. So formulierten die Ministerpräsidenten als Leitlinie für zukünftige Entwicklungen:

> “Entsprechend dem Bildungsauftrag unserer Schulen sollen die jungen Muslime auf der Basis der Wertordnung des Grundgesetzes darin unterstützt werden, verantwortungsbewusste Bürgerinnen und Bürger unseres demokratischen Rechtsstaates zu sein [...] Ein islamisches Unterrichtsangebot kann jungen Muslimen helfen, ihre eigene religiöse Identität in unserer Gesellschaft zu reflektieren und zu stärken.”[93]

---

92 Siehe Abdullah 1981, 13.

93 Stellungnahme der Ministerpräsidentenkonferenz vom 20. Dezember 2001 in Berlin zum Thema “Islamischer Religionsunterricht in Deutschland”. Siehe auch zusammenfassend Behr 2004.

3.2 ‘RELIGIÖSE UNTERWEISUNG’

Als erste Generation der besonderen Art dürfen auch jene Unterrichtsmodelle gelten, die Ende der 70er Jahre angedacht und in den 80er Jahren in die Wege geleitet wurden – Unterricht, der türkischen Schülern in ihrer Muttersprache ein Mindestmaß an religiösen und kulturellen Inhalten vermitteln sollte: Nordrhein-Westfalen und Bayern führten die Religiöse Unterweisung ein. Um Unterweisung im Sinne von katechetischer Einweisung in den Glauben und seine Praxis ging es dabei nicht, sondern um Anschlussfähigkeit der Kinder im Falle ihrer Rückkehr in die Türkei. Dieser Unterricht wurde von den zuständigen Behörden in diesem Sinne als zusätzliches Ersatzangebot in den Schulen eingeführt; die Unterrichtssprache ist türkisch und im Rahmen von Pilotprojekten auch Deutsch. Als Grundlage dienen “Richtlinien” und nicht Lehrpläne; das Fach ist nicht versetzungsrelevant und wird von Entsendelehrkräften aus der Türkei abgehalten. Bei der Unterweisung handelt es sich je nach Bundesland zunächst um einen Unterricht, der auf der Grundlage solcher Richtlinien neben dem mutterspachlichen Ergänzungsunterricht (MUE) oder in diesen Unterricht eingebettet erteilt wird (in der Regel 2 Stunden Unterweisung + 3 Stunden Sprachunterricht pro Woche). Unterweisung kann von den Konsulaten mit verantwortet sein.[94]
Diese Modelle stammen also aus einer Zeit, in der sich sowohl die deutsche Öffentlichkeit als auch die politischen Parteien noch schwer damit taten, die im Grunde schon vollzogene Zuwanderung als solche anzuerkennen, und in der auch Juristen noch vom Islam als ‘Fremdreligion’ sprachen und schrieben.[95]

3.2.1 Modelle von ‘Islamunterricht’

In der Literatur zum Islamunterricht werden die in folgender Matrix vorgestellten Modelle von auf den Islam bezogenem Unterricht beschrieben, die sich teilweise nur in Nuancen voneinander unterscheiden (vgl. für eine grobe Unterteilung die vereinfachte Darstellung in Abschnitt 2.4.2). Die zitierten Texte in der Tabelle entstammen einem im Auftrag des Bayerischen Kultusministeriums verfassten “Problemaufriss” und sind hier wörtlich wiedergegeben ([ISB] 2000, 22).

---

[94] Die Unterweisung in Bayern ist nicht im eigentlichen Sinne konsularischer Unterricht, denn die Lehrer unterliegen der staatlichen Schulaufsicht. Es gibt daneben auch reinen konsularischen Unterricht, der außerhalb der Schule und jenseits der staatlichen Schulaufsicht stattfindet. Das kann sich von Stadt zu Stadt innerhalb eines Bundeslandes unterscheiden wie im Großraum Stuttgart, wo 1995 probeweise 2 von 5 Konsulatsunterrichtsstunden auf den Vormittag verlegt wurden. In diesem Unterricht, der parallel zum christlichen Religionsunterricht stattfand, wurde die Unterweisung für türkische Schüler abgehalten – unter der Aufsicht durch das zuständige Schulamt.

[95] In Urteilen, die sich abschlägig mit der Arbeitsbefreiung zu den nichtgesetzlichen islamischen Feiertagen befassten, fanden sich Begründungen wie “Der Islam wurzelt nicht in der allgemeinen Überzeugung des Volkes” (LArbG NRW BB 1964, S. 597). Aber noch in der Reaktion der Kultusministerin des Landes Baden-Württemberg auf das so genannte ‘Kopftuchurteil’ des Bundesverfassungsgerichts vom 24.9.2003 sowie in ihrer Begründung für ein angestrebtes Verbotsgesetz wurde auf die problematische Einschätzung abgehoben, der Islam wurzele nicht in der Kultur des Landes – im Gegensatz zu christlichen Symbolen.
Das Problem dabei ist ein duales Verständnis von Religion als *existenziell* oder *kulturgeschichtlich*. Bereits die Rechtssoziologie der 60er Jahre bemühte sich darum, auch den existenziellen Religionsbegriff juristisch fassbar zu machen und das Phänomen *Religion* ganzheitlich zu würdigen (“die Beziehung zum Göttlichen gehört zum Wesen des Menschen [...] Es wurde noch kein religionsloses Volk nachgewiesen [...] Buddhismus, Islam, Christentum und Judentum sind Erlösungsreligionen, bei denen die völkischen, ständischen, kulturellen und geographischen Bindungen nicht mehr entscheidend sind wie noch beiden Naturreligionen [...] *Religion* hat Interaktionsfunktion in einer horizontal und vertikal mobilen Gesellschaft”; Staatslexikon der Görres-Gesellschaft, 1961).
Mit der Wechselwirkung von “Fremdzuschreibung” und “Selbstzuschreibung” befasste sich eine Studie Bielefelder Soziologen. Zur Vertiefung: Heitmeyer 1997 und Klinkhammer 2000.

Einige der Formulierungen sind problematisch: Wie eine “islamische Grundlage” zu definieren sei, muss offen bleiben; die “Lehrpläne” unter Typ 6 sind nicht eigentlich Lehrpläne, sondern Richtlinien; Modell 6 ist inzwischen auch auf deutschsprachige Pilotprojekte ausgeweitet worden; die beiden neueren Schulversuche in Niedersachsen und in Erlangen bleiben unberücksichtigt; auf die Sonderfälle Berlin (siehe dazu Busch 2000 und Böhm 2001) und Hamburg (siehe dazu Doedens 1997 und 2001) sowie auf die schwebenden juristischen Verfahren in Hessen und in Nordrhein-Westfalen (Gegenstand des Streits ist Modell 7 vs. Modelle 3 und 4; siehe auch Gebauer 2001, Gottwald 2001 und Huber-Rudolph 1999) soll im Rahmen dieser Auflistung nicht eingegangen werden (siehe aber unten 3.2.3):

Typ	Bezeichnung	Bemerkung
1	“Islamischer Religionsunterricht außerhalb der Schule”	“Hierzu gehören die ‘Koranschulen’, die jedoch keine Schule im eigentlichen Sinne darstellen.”
2	“Religiöse Unterweisung auf islamischer Grundlage für muslimische Schüler im Rahmen des von diplomatischen Vertretungen veranstalteten muttersprachlichen Ergänzungsunterrichts”	“Dieses Modell wird in Baden-Württemberg praktiziert. In Berlin, Schleswig-Holstein und im Saarland wird der konsularische Islamunterricht vom Land zusammen mit dem muttersprachlichen Ergänzungsunterricht an nichtöffentlichen Schulen finanziell gefördert.”
3	“Religiöse Unterweisung auf islamischer Grundlage für türkische Schüler im Rahmen des von den Unterrichtsverwaltungen der Länder veranstalteten muttersprachlichen Ergänzungsunterrichts”	“Dieser Typ stellt im Augenblick in Hamburg, Hessen, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen und Rheinland-Pfalz das dominierende Modell dar.”
4	“Religionskundlicher Unterricht für muslimische Schüler oder Ethikunterricht auf der Grundlage islamischer Wertvorstellungen im Rahmen des Regelunterrichts”	“Dieses Modell ist in Nordrhein-Westfalen Grundlage eines Schulversuchs, der im Schuljahr 1999/2000 an maximal 37 Schulen aller Schularten eingerichtet wurde.”
5	“Religiöse Unterweisung auf islamischer Grundlage für türkische Schüler im Rahmen des Regelunterrichts in Übernahme türkischer Lehrpläne”	“Dieses Modell ist in keinem Bundesland realisiert.”

6	"Religiöse Unterweisung auf islamischer Grundlage insbesondere für türkische Schüler im Rahmen des Regelunterrichts nach deutschen Lehrplänen"	"Dieses Modell entspricht im Wesentlichen der islamischen religiösen Unterweisung in Bayern. Die deutschen Lehrpläne sind auf der Grundlage türkischer Lehrpläne entwickelt worden."
7	"Islamischer Religionsunterricht für muslimische Schüler im Rahmen des Regelunterrichts nach mit islamischen Religionsgemeinschaften einvernehmlich abgestimmten Lehrplänen"	"Dieser Typ entspräche einem regulären islamischen Religionsunterricht in deutscher Sprache, ist aber in keinem Land der Bundesrepublik Deutschland realisiert."

Am weitesten verbreitete Varianten des Islamunterrichts sind die Unterweisungsmodelle, Typen 3 und 6. Es besteht weit gehend Konsens unter allen an der Islamunterrichtsdebatte Beteiligten, dass diese und ähnliche Provisorien kein Ersatz für Religionsunterricht sein können. Abgesehen von der irreführenden Bezeichnung und der rechtlich fragwürdigen Grundlage werden diese Modelle in einer Reihe von Punkten kritisiert (vgl. Behr/Bochinger/Klinkhammer 2003, 12 f.; Özdil 1999, 91 ff.):

- die Orientierung an der inzwischen überholten Zielperspektive, dass die Kinder der so genannten 'Gastarbeiter' wieder in ihr 'Heimatland' zurückkehren würden und primär darauf vorzubereiten wären;
- die Durchführung in türkischer Sprache und durch türkische, in Deutschland zumeist wenig sozialisierte Lehrer, die die Realität der in Deutschland lebenden muslimischen Jugendlichen nicht immer nachvollziehen können;
- dadurch bedingt: die falsche Identifikation von nationaler bzw. ethnischer mit der religiösen Identität; sie wird dem universalen Charakter des Islam nicht gerecht und birgt die Gefahr zur Stigmatisierung;
- fehlende oder mangelhafte Lehrpläne;
- fehlende oder mangelhafte Ausbildung der Lehrkräfte;
- ungenügende Einbindung des Unterrichts in den normalen Schulbetrieb;
- ungenügende Einbindung der muslimischen Eltern und Organisationen;
- dadurch insgesamt mangelnder Erfolg bei den bildungspolitischen Zielen sowohl hinsichtlich der Integration als auch der Identitätsbildung muslimischer Schülerinnen und Schüler.

Diese Modelle haben trotz aller berechtigten Kritik aber auch positive Argumente auf ihrer Seite, zumal da sich die Rückkehroption schon bald nach ihrer Einführung als sekundär erwies. Die Argumente brachte der Leiter des Amts für Volks- und Sonderschulen in Nürnberg auf den Punkt:[96]

- die Orientierung an Richtlinien und der Schutz der Schüler davor, dass eine Lehrkraft den Unterricht für die Thematisierung persönlich bevorzugter Fragestellungen missbraucht (so genannte 'Steckenpferdreiterei);

96 Zeitschrift "plärrer" 3/1999, 18.

- die Überprüfbarkeit des Unterrichts;
- die Qualifikation der Lehrkräfte (türkische verbeamtete Entsendelehrer und so genannte Ortslehrkräfte – ehemalige türkische Beamte, die schon länger in Deutschland leben);
- ein türkischsprachiges Angebot als Argument gegen den Vorwurf der 'Zwangsgermanisierung' und 'Blitzintegration';
- eine Alternative zum 'Koranunterricht auf dem Hinterhof' (Abfederung militanter Strömungen des Islam).

Die Durchsicht der Unterweisungsrichtlinien macht deutlich, dass ihre speziell auf die Haltung bezogenen Erziehungsziele mit denen, die in den vorliegenden Dokumenten untersucht werden, relativ konform gehen. Das soll hier am Beispiel des Ziels der 'Selbstgewissheit' in den Bayerischen Richtlinien von 1986 deutlich gemacht werden (siehe [Kultusministerium Bayern] 1986), das ihr IRU-nahes Profil unterstreicht:

Selbstgewissheit		
Familie	Vertrauen, Liebe, Hilfsbereitschaft, Geborgenheit, Zuverlässigkeit	→ Haltungen
Schule	Pflichtbewusstsein, Anerkennung, Gemeinschaftsfähigkeit	
Freunde	Kontaktfähigkeit, Lernbereitschaft	
Verwandte	Beziehungsfähigkeit, Familiensinn, Zusammenhalt	

Schaubild 1

An dieser Stelle sei darauf hingewiesen, dass manche dieser türkischen Lehrkräfte inzwischen über 15 Jahre Erfahrung mit diesem Unterricht vorweisen können und für Fragen der Didaktik neuerer Modelle Fachwissen mitbringen, das sie sich weit gehend selbst erarbeiten mussten.

Auch die Pilotprojekte 'Unterweisung auf Deutsch', wie sie in Nordrhein-Westfalen (dort auch "Islamunterricht" genannt) und in Bayern durchgeführt werden, gehören zu diesem Modell, beinhalten aber Elemente der Modelle 'IRU' und 'Religionskunde' (vgl. die Übersicht in Abschnitt 2.11.2). Sie wurden als "hybride Praxismodelle" bezeichnet (Behr/Bochinger/Klinkhammer 2003, 24 f.). Für die Islamische Religiöse Unterweisung auf Deutsch wurden vom Kultusministerium des Landes NRW folgende Argumente ins Feld geführt:[97]

- eine Aufwertung des bisherigen Unterweisungsangebots;
- die Integration von muslimischen Kindern unterschiedlicher Herkunft.

---

97 Der Vertreter des NRW-Kultusministeriums, Ulrich Pfaff, am 25.11.2002 im Rahmen des Fachwissenschaftlichen Kolloquiums "Islamischer Religionsunterricht in Deutschland" im *Centrum für Religiöse Studien* (damals in Gründung) an der Universität Münster. Die Erfahrungen mit diesem Modell fasste er so zusammen (eigene Unterlagen):

- Nach einer Startphase mit 25 Schulen würden nun (2002) 55 Schulen in NRW diesen Unterricht anbieten.
- Die Resonanz auf den Unterricht sei dort *gut* wo es ihn gebe und *schlecht* dort wo es ihn nicht gebe.
- Bei guten Lehrern würden von den Eltern bis zu 100% der muslimischen Kinder eines Sprengels angemeldet; Vieles hinge vom Ruf des Lehrers ab.
- Bei Erstklässlern gebe es nach wie vor Probleme mit der deutschen Sprache.
- Sprachprobleme gebe es auch bei den Lehrern.
- Man denke darüber nach, vorübergehend Islamwissenschaftler den Unterricht abhalten zu lassen.

3.2.2 Schwerpunkt Bayern

Die Argumente politischer Vertreter in Bayern, die dieses Modell favorisierten, wiesen in eine ähnliche Richtung:[98]

- Sprachförderung und Integrationshilfe;
- Abbau von Vorurteilen gegenüber dem Islam;
- leichtere Überprüfung der Einhaltung der Vorgaben des KM;
- die Freiwilligkeit der Eltern als Voraussetzung für den Modellversuch;
- die Nutzbarmachung (der Unterweisung; eigene Ergänzung) auch für nicht-türkische Muslime.

Zum Jahrtausendwechsel unterrichteten in Bayern rund 210 türkische Lehrer in rund 780 Kursen etwa 10.000 (= Ø 13 Schüler pro Kurs) der insgesamt rund 35.000 türkischen Schüler. Der Unterricht wurde von 24 sprachkundigen bayerischen Fachbetreuern beobachtet und bewertet. Die türkischen Lehrer, die auf der Grundlage eines befristeten Arbeitsvertrags (Laufzeit 1+4 Jahre) unterrichten, legen zuvor ein Gelöbnis auf die Verfassung des Freistaates Bayern ab. “Sofern Verfehlungen in Richtung Fundamentalismus, Indoktrination oder das Toleranzgebot festgestellt werden, erfolgt unmittelbar die Rückführung in die Türkei”.[99]

Am 13.12.2000 fasste der Bayerische Landtag einen Beschluss mit 5 Aufforderungspunkten an die Staatsregierung zum Thema “Islamischer Religionsunterricht/Islamische Unterweisung in deutscher Sprache” ([Bayerischer Landtag] 2000 - b). Am 1. Juni 2001 legte das Kultusministerium als Antwort auf diesen Beschluss seinen Zwischenbericht vor ([Bayerisches Kultusministerium] 2001):

1. die Einrichtung eines Runden Tischs mit Vertretern muslimischer Verbände;
2. das Pilotprojekt “Islamische Religiöse Unterweisung in deutscher Sprache”;
3. ein Rahmenkonzept für Modellversuche mit Verweis auf Erlangen;
4. Aus- und Weiterbildung für Unterweisungslehrkräfte an der Akademie für Lehrerfortbildung und Personalführung Dillingen;
5. die Ankündigung regelmäßiger Ergebnisberichte.

Derzeit werden also in Bayern drei Varianten von islambezogenem Unterricht angeboten (allesamt in rein staatlicher Verantwortung): ‘Unterweisung’ auf Türkisch, ‘Unterweisung’ auf Deutsch und der ‘Schulversuch Islamunterricht’ in Erlangen (die Unterweisung auf der Grundlage von jeweils eigenen Richtlinien, der Schulversuch auf der Grundlage eines vorläufigen Rahmenplans). Der Erlanger Schulversuch rangiert genau genommen zwischen den Modellen ‘Unterweisung’ und ‘IRU’. Er stellt zwar keinen Religionsunterricht im rechtlichen Sinne dar, lässt aber der Einübung der Glaubenspraxis Raum[100], stellt explizit Bezüge zu anderen Religionen

---

[98] Der damalige CSU-Landtagsabgeordnete Markus Söder in einem Brief an die damalige Bayerische Kultusministerin (Junge Union Bayern, 22. November 1999) zur Idee eines Modellversuchs “Islamunterricht in deutscher Sprache”; das bezog sich 1999 auf die deutschsprachige Variante der Unterweisung und noch nicht auf das spätere Erlanger Islamunterrichtsprojekt (persönliche Unterlagen).

[99] Schreiben vom 2.2.1999 von Ministerialrat Hirt an den Verfasser der vorliegenden Untersuchung.

[100] Der Vertreter des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus wies in der für den Modellversuch zuständigen Lehrplankommission im Frühsommer 2003 darauf hin, dass sich dieses Modell in der Mitte des Kontinuums zwischen Ethikunterricht und Religionsunterricht bewege – mit Raum für die “Verkündigung des Glaubens”, ohne im eigentlichen Sinne Verkündigung zu sein (also kein Religionsunterricht). Diese eigentümliche Doppelstellung des Modells spiegelt die juristische Gratwanderung wider.

her und hat seinen Schwerpunkt im Bereich der Ethik; in seine Planung wurden die Erlanger Muslime, die auf lokaler und vereinsrechtlicher Ebene zu einer Religionsgemeinschaft zusammengeschlossen sind, mit einbezogen.

3.2.3 Hamburg, Berlin, Brandenburg, Nordrhein-Westfalen

Die hier nur kurz angesprochenen Modelle können im Rahmen dieser Untersuchung nicht weiter behandelt werden, weil sie entweder rechtlich gesehen Sonderfälle darstellen oder weil sie sich explizit nicht in Richtung auf Religionsunterricht bewegen. Es sollte aber im Blick behalten werden, dass sich trotz aller Unterschiede auf der Modell-Ebene in der jeweiligen Unterrichtspraxis herausstellen kann, dass sich die Schülerinnen und Schüler auch in einem ‘rein religionskundlichen’ Unterricht nicht davon abhalten lassen, Fragen nach dem Existenziellen zu stellen und für sich persönliche Bedeutungsbezüge aufzubauen.

Das Hamburger Modell ‘Religionsunterricht für alle’ ist ebenso wie das Fach ‘Lebenskunde-Ethik-Religionskunde’ in Brandenburg ein Sonderfall, der sich aus lokalen und regionalen religionsdemographischen Gegebenheiten heraus erklären lässt. Streng genommen stellt der Hamburger ‘Religionsunterricht für alle’[101] ein eigenes Modell in maßgeblicher Verantwortung der evangelischen Kirche dar; er scheint nicht ohne weiteres auf andere Bundesländer übertragbar zu sein. Eine Gemeinsamkeit mit dem hybriden Praxismodell ‘Islamunterricht’ ist, dass er von Muslimen der Region unterstützt wird und dass er die Zielvorstellungen unterschiedlicher Modelle miteinander kombiniert. Es ist als Epochalunterricht gedacht: Ein halbes Jahr lang unterrichtet ein christlicher Religionspädagoge die bekenntnis-heterogene Lerngruppe, ein weiteres ein muslimischer,und so weiter. Das Gewicht dieses Modells liegt also – ungeachtet der offensichtlichen religionskundlichen Ausrichtung – auf religiösem Unterricht, denn jede Epoche erfordert eine religiös überzeugte Lehrkraft (vgl. zusammenfassend die in Abschnitt 2.3 genannte Literatur; siehe auch Behr 2004). Ein entscheidender Nachteil dieses Modells aus lehrplantheoretischer Sicht könnte sein Rückgriff auf das überkommene curriculare Strukturprinzip[102] der Längen-Konzentration der Inhalte in Zeitblöcken sein.

Auch der ‘Islamische Religionsunterricht’ der Islamischen Föderation in Berlin ist ein Sonderfall: Er gilt nicht als Religionsunterricht im Sinne von Art. 7 des Grundgesetzes, da für Berlin die Bremer Klausel Anwendung findet (siehe auch Böhm 2001, Busch 2000, Tillmanns 2001, [Verwaltungsgericht Berlin] 2001 und [Oberverwaltungsgericht Berlin] 2001).[103] Die Befürworter dieses Modells halten den Vertretern eines bekenntnisorientierten Unterrichts entgegen, dass Religionsunterricht zwar zur Beheimatung, nicht aber zu Integration beitrage: Eigene religiöse Identität könne sich nur in der Begegnung und Auseinandersetzung mit dem Fremden konstituieren (vgl. dazu Otto 2000). Hier gehe es um die Erziehung zu Toleranz und Kritikfähigkeit in einer multikulturellen Gesellschaft. Dabei sei zu hinterfragen, ob dafür die Festigung in der eigenen Konfession allein hinreiche, zumal die Kinder nach ihren Konfessionen aus dem gewohnten Klassenverband herausgenommen würden. Wie herum man die Sache angehen soll, wird aber nicht zuletzt auch als vom Alter und von der Entwicklung der Kinder abhängig gesehen

---

[101] Auch: “dialogischer” oder “interreligiöser” Unterricht; siehe dazu Weiße 2004.

[102] Es geht auf Ratke und Comenius zurück und wurde schon von Herbart kritisiert.

[103] Art. 141 des Grundgesetzes lautet: “Artikel 7 Absatz 3 Satz 1 findet keine Anwendung in einem Lande, in dem am 1. Januar 1949 eine andere landesrechtliche Regelung bestand.”

(als Gegenposition dazu vgl. Schweitzer/Biesinger 2002).[104]

3.3 IRU IM SINNE VON ART. 7 ABS. 3 DES DEUTSCHEN GRUNDGESETZES

Islamischer Religionsunterricht als Maximalforderung einer muslimischen Religionsgemeinschaft wäre Unterricht im Sinne von Art. 7 Abs. 3 des Grundgesetzes. Für diesen Unterricht müssten, den Religionsunterricht der beiden großen christlichen Kirchen zum Vergleich angelegt, folgende Maßgaben gelten:

1 Der Unterricht ist bekenntnisgebunden;
2 die Unterrichtssprache ist Deutsch;
3 das Fach ist versetzungsrelevant (Ziffernnoten);
4 das Stundenmaß (Platz in der Vormittagsstundentafel) ist festgelegt;
5 die Lernziele und -inhalte sowie Grundlagen der Unterrichtsgestaltung werden – in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaft – schulartspezifisch festgelegt;
6 die Lehrkräfte besitzen eine anerkannte (in der Regel akademische) Ausbildung und die Lehrerlaubnis seitens der Religionsgemeinschaft;
7 der Unterricht und die Lehrerausbildung sind staatlich mitfinanziert.

Der Unterricht zielt ab auf die Werteerziehung im Kontext der im Unterricht authentisch repräsentierten Religion. Das Eigene zu kennen und in ihm beheimatet zu sein wird von den Vertretern dieses Modells als Voraussetzung dafür gesehen, sich dem Fremden öffnen zu können. "Auf diese Weise soll der Islam in den Kreis der Garanten der grundrechtlichen Werteordnung aufgenommen werden" (Behr/Bochinger/ Klinkhammer 2003, 22).

Artikel 7 des Grundgesetzes muss in Zusammenhang mit den Artikeln 4 und 140 gelesen werden. Artikel 140 sichert die Artikel 136, 137, 138, 139 und 141 der Weimarer Verfassung als Bestandteil des Grundgesetzes, in denen Detailfragen bezüglich der Ausübung der Religion geregelt werden.[105] Der Status von Religionsgemeinschaften als Körperschaften des öffentlichen Rechts gründet in Art. 137 Abs. 5 und 6[106]; hier findet sich auch die Regelung, dass Religions-

---

104 Eine andere Frage ist, ob einzelne Schulfächer für sich die Integrationsaufgabe schultern können, die Aufgabe der Schule insgesamt sein muss. Es wäre also eher so herum zu fragen: Stellt ein Unterricht nach Modell 1 nachweislich ein Integrationshindernis dar? Muslime verweisen darauf, dass langfristig Religionskunde ein Integrationshindernis darstellen kann. Ihre Erfahrungen mit den in England seit Jahren realisierten religionskundlichen Modellen stellen die mögliche Zustimmung von Muslimen zu Modell 3 in Frage: Der ganzheitliche Rahmen des Islam, so wie er von Muslimen gesehen wird, gehe auf Grund der thematischen, religionsübergreifenden Struktur des Unterrichts verloren (siehe dazu Maᶜbûd 2001, 208). Zur Debatte um Religionsunterricht mit Bezugnahme auf die Situation in der ehemaligen DDR siehe auch Ritter 1993, mit Blick auf didaktische Strukturelemente heutigen Religionsunterrichts Ritter 1992, und als Plädoyer für einen "Position beziehenden Religionsunterricht" Ritter 2001.

105 Im Einzelnen: die Unabhängigkeit der Zulassung zu öffentlichen Ämtern und des Genusses der staatsbürgerlichen Rechte vom religiösen Bekenntnis (vgl. auch Art. 33 Abs. 3 des Grundgesetzes), die grundsätzliche Befreiung von der Verpflichtung, seine religiöse Überzeugung zu offenbaren, die Absage an jede Form von Staatskirche und die Freiheit, sich zu Religionsgesellschaften zu vereinen (und weiter gehende Regelungen), Besitzstandsregelungen für Religionsgesellschaften, Staatsleistungen sowie Regelungen zum Sonntag und zu Feiertagen als "Tage der Arbeitsruhe und der seelischen Erhebung" und zu Fragen von Gottesdienst und Seelsorge.

106 Siehe dazu auch Art. 139 des Grundgesetzes.

gemeinschaften nur dann der Status als Körperschaft des öffentlichen Rechts zuerkannt wird, wenn sie "durch ihre Verfassung und die Zahl ihrer Mitglieder die Gewähr auf Dauer bieten". Die war zu Zeiten der juristischen Wahrnehmung des Islam als 'Fremd-Element' im Kontext von Arbeitsmigration in Frage gestellt, was heute aber von Verfassungsjuristen in anderem Licht gesehen wird.[107]

Artikel 4 des Grundgesetzes regelt die Freiheit[108] des Glaubens, des Gewissens und des religiösen und weltanschaulichen Bekenntnisses sowie die ungestörte Religionsausübung.[109] Hier wird religiöse Substanz als notwendiger Wesensbestandteil des mündigen Bürgers grundgelegt und – dies vor dem Hintergrund der Zeit des Nationalsozialismus – begrifflich differenzierter gefasst als noch in der Weimarer Verfassung.

3.3.1 Zum Problemfeld unterschiedlicher Lesarten von Grundrechten

Die Frage konkurrierender Maßgaben von Grundrechtsartikeln kann sich jeweils als ein Resultat ihrer Lesart entpuppen, was unlängst im so genannten 'Kopftuchurteil' deutlich wurde (siehe zu dieser Thematik zusammenfassend Oestreich 2004).[110] Religionsunterricht indes ist und bleibt als einziges im Grundgesetz erwähntes Unterrichtsfach Mittel und Weg für den freiheitlich-

---

107 Zur grundrechtlichen Ausgangslage und zu landesrechtlichen Bestimmungen für Religionsunterricht, insbesondere Islamischen Religionsunterricht, siehe zusammenfassend Campenhausen 2000; Cavdar 2001, Heckel 1999, 1999a, 1999b, 2000; Kästner 1998; Korioth 1997; Muckel 2001; Oebbecke 2000; Rohe 2000, Rohe 2001 a und 2001 b.

108 Ausgehend vom Freiheitsbegriff wurde die Tendenz beklagt, die "Glaubensfreiheit als einen Anwendungsfall der allgemeinen Handlungsfreiheit aufzufassen", und zwar mittels der Trennung der "äußeren Kultusfreiheit" von der "inneren Glaubensfreiheit" und ihrer Unterwerfung "unter die Beschränkung aus Art. 2 GG" (Scheuner 1967, 589). Den Juristen ist schon in den 60er Jahren die Diskrepanz zwischen Kultus- und Wesensbegriff im säkularisierten Religionsverständnis bewusst geworden. Aber: Zur inneren Glaubensfreiheit gehört die "Freiheit des kultischen Handelns in Gemeinschaft und in der religiösen Vereinigung [...] Die Betätigung des Glaubens [...] gehört zum inneren Kern der Religionsfreiheit, ist durch Art. 4 Abs. 2 [...] gesichert und kann keinesfalls den Schranken des Art. 2 GG unterworfen werden" (Scheuner 1967, 585 ff.).

109 In Grundgesetzkommentaren finden sich Definitionen aus dem juristischen Begriffsrepertoire (siehe Schmidt-Bleibtreu/Klein 1990, RdNr 1, 2, 9):
Glaube: "Die innere Überzeugung des Menschen von Gott und dem Jenseits"; diese kann "positiver oder negativer (religionsfreier, glaubensfeindlicher) Natur" sein.
Gewissen: "Das Bewusstsein des Menschen von der Existenz der Sittengesetze und seiner (*nicht* ihrer*; eigene Einfügung*) verpflichtenden Kraft".
Bekenntnis: "[...] die Kundgabe seines (*des Menschen; eigene Einfügung*) Glaubens und seines Gewissens sowie der einzelnen daraus resultierenden Entscheidungen an die Umwelt".
Religionsausübung: "Die Kultushandlungen im privaten und öffentlichen Bereich".

110 Die Frage nach der *Lesart* der Grundrechtsartikel wurde wieder aktuell, als – im Frühjahr 1992 nach Erscheinen von M. W. Hofmanns Buch *Der Islam als Alternative* – von Seiten einer damals prominenten SPD Politikerin der Vorwurf erhoben wurde, der Islam verstoße gegen Art. 3 Abs. 2 des Grundgesetzes: 'Männer und Frauen sind gleichberechtigt'. Auch für die Würdigung des so genannten Kopftuch-Streits um die muslimische Lehrerin Fereshta Ludin, der sich zu Beginn dieser Untersuchung in erster Anhörung vor dem Bundesverfassungsgericht in Karlsruhe befand, spielen unterschiedliche Grundanschauungen und Vorannahmen bei der begrifflichen Interpretation von Grundrechten eine Rolle, auch die "Homogenität der Kleidung" betreffend (vgl. Trutz Rendtorff 2001). Die Karlsruher Richter wollen in der Tendenz vermeiden, sensible Bereiche wie Glauben, Gewissen, Religionsausübung oder das Schulwesen zu verrechtlichen. In diesem Sinne wurde das Kopftuch vom Bundesverfassungsgericht am 24.9.2003 in "die öffentliche Debatte" zurückgeworfen, nicht ohne Hinweis auf seinen Symbolgehalt als "Kürzel für höchst unterschiedliche Aussagen und Wertvorstellungen" (- 2 BvR 1436/02 -, Sätze 40 - 51).

säkularisierten Staat, mit Blick auf das moralisch-ethische Wertefundament "die Voraussetzungen zu schaffen, von denen er lebt, die er aber selbst nicht garantieren kann" (Böckenförde 1992, 112; siehe auch ders. 1996). Im Gegensatz zu laizistischen Idealen verpflichteten Ländern wie beispielsweise Frankreich (auch die Türkei) wird in Deutschland der religiösen Orientierung sittliche Prägekraft zugeschrieben, die für die Gesellschaft von großer Bedeutung ist. Hinzu kommt die Überzeugung, dass die Kenntnis religiöser Inhalte wesentlich ist für die kulturelle Identität. Von daher hat der Religionsunterricht in doppelter Hinsicht "[...] originäre Staatsfunktion: Er dient einerseits zur Grundrechtsverwirklichung der Religionsfreiheit [...], andererseits ist der Religionsunterricht eine staatliche Kulturaufgabe" (Schavan 2001, 93 ff).

Im Zentrum von Grundrechtserörterungen steht die Diskussion um Rang, Einschränkung und Präzisierung der einzelnen Aussagen. Dabei ist für die Thematik des Islamischen Religionsunterrichts neben anderen folgende Maßgabe zu beachten:

> "[...] die Freihaltung religiöser und weltanschaulicher Entscheidungen vom Einfluss staatlicher Gewalt" (Scheuner 1967, 585 ff.).

Das hat Auswirkung auf die Lesart von Artikel 7 des Grundgesetzes und die Zurückhaltung der Kultusbehörden: Sie können einen bekenntnisorientierten IRU nicht selbsttätig einführen. Die Initiative muss nach der üblichen Lesart von den Muslimen ausgehen. Dies führt bisweilen zu eigentümlichen Konstellationen: So lud das Bayerische Staatsministerium für Unterricht und Kultus – in Umsetzung des oben in Abschnitt 3.2.2 genannten Landtagsbeschlusses – im Herbst des Jahres 2001 zu einem "Runden Tisch" mit Muslimen in Bayern ein, zog sich aber nach behutsamer Moderation der ersten Sitzung auf eine reine Beobachterrolle zurück. Das stieß auf Seiten einiger muslimischer Beteiligter auf Unverständnis (siehe dazu auch Abschnitt 9.1.4).

3.3.2 Zum Problemfeld muslimischer Ansprechpartner für den Staat

Der Staat verlangt als Voraussetzung für die Einrichtung von Islamischem Religionsunterricht einen 'legitimen' muslimischen Ansprechpartner, so wie ihn christlicherseits die Kirchen darstellen.[111] Das ist mit Problemen verbunden, denn anders als im Christentum gibt es im Islam keine 'Amtskriche' und somit keine vergleichbare Institution, die für alle Muslime in Deutschland sprechen könnte. Dementsprechend fehlt ein für alle Muslime verbindlicher Lehrkanon und

---

[111] Die *Zuerkennung* des Status als Religionsgemeinschaft geschieht auf Bundeslandsebene. In der Ablehnung des Antrags der Islamischen Religionsgemeinschaft in Bayern formulierte das Bayerische Staatsministerium für Unterricht und Kultus die Maßgaben für eine Religionsgemeinschaft, die es für entscheidend für eine Anerkennung hält, näher: "Eine Religionsgemeinschaft [...] ist ein Verband, der die Angehörigen ein und desselben Glaubensbekenntnisses [...] zur allseitigen Erfüllung der durch das gemeinsame Bekenntnis gestellten Aufgaben zusammenfasst", und zwar "auf gewisse Dauer" und "mit einer gewissen zahlenmäßigen Mitgliederstärke" (Schreiben I/4-S4402/2-6/115359 des Ministeriums an die IRB vom 30.10.2002, Seite 4) – unter Verweis auf zwei Quellen:

- Gerhard Anschütz, *Die Verfassung des Deutschen Reiches vom 11. August 1919*, Berlin [14]1933, Art. 137 Anm. 2, 633 zum bedeutungsgleichen Begriff "Religionsgesellschaft" im Sinne der Weimarer Reichsverfassung; BVerwGE 99, 1 [3];
- Wolfgang Bock, Verfassungsrechtliche Probleme der Einführung islamischen Religionsunterrichts, RdJB 2001, 330 [336].

Der IRB wird vorgehalten, keine Religionsgemeinschaft mit dem Zweck der allseitigen Erfüllung der durch das gemeinsame Bekenntnis gestellten Aufgaben zu sein, sondern "ein Zweckbündnis unterschiedlicher Organisationen zur Einführung islamischen Religionsunterrichts" (o.g. Schreiben, Seite 6).

eine zentrale Lehraufsichtsbehörde, die über seine Einhaltung wacht:[112]

> "Da der Islam keine Vermittlungsinstanz braucht, ist ihm Hierarchisierung fremd [...] Die theologischen Grundtatsachen des Islam sind so einfach, dass ihre Kenntnis ohne aufwendige Strukturen und geistige Übungen von jedem Muslim erlernt werden kann. Auch die Tatsache, dass der Islam keine besonders komplex ausgebildeten *Rituale* kennt, führt dazu, dass der einzelne Muslim ohne weitere Schwierigkeiten in der Lage ist, die formalen Voraussetzungen für die Erfüllung seiner religiösen Pflichten zu beherrschen. Es hat sich darum auch *kein Lehramt* herausgebildet. Zu Recht spricht *Harald Motzki* von einer 'Abkoppelung des islamischen Rechts von der Legislative' und von einer 'Privatisierung des Rechts'.[113] Die fehlende Hierarchisierung des Islams hat eine Reihe von offensichtlichen Vorteilen, die man vor allem unter den Stichpunkten der *Flexibilität* und *Mobilität* rubrizieren könnte" (Heine 2001 a, 195).

Dennoch bemühen sich die Muslime in Deutschland um Organisationsformen, die diesem Anspruch gerecht werden (siehe zusammenfassend Rohe 2001 a und b):

---

112 Zu Fragen der freien Gruppenbildung innerhalb der muslimischen Gemeinschaften, der Orientierung des einzelnen Muslime bei der Wahl seiner Moschee nach ideologischen oder pragmatischen Gesichtspunkten und der Wechselwirkung zwischen staatlich initiierten 'Runden Tischen' und neuen Formen der Vergemeinschaftung von Muslimen siehe zusammenfassend Behr/Bochinger/Klinkhammer 2003, 7 f.

Ob man von 'Vergemeinschaftung' oder 'Vergesellschaftung' sprechen will, ließe sich nach Max Weber an Hand der Frage entscheiden, ob die "Einstellungen sozialen Handelns" auf "gefühlter Zusammengehörigkeit" oder auf "rationaler Vereinbarung" beruhen (Weber 1984, 69). Im Fall der Vergesellschaftung tritt an die Stelle der subjektiven, affektualen oder traditionalen Verbindung der Subjekte der rational motivierte Interessen*ausgleich* (oder die Interessen*verbindung*). Für die islamischen Vereine und Verbände würde spontan der Begriff der Vergemeinschaftung sprechen, da man das subjektive Glaubensmotiv und die tradierten Glaubensformen (insbesondere hier die ethnisch beschreibbaren) als das Verbindende identifiziert. Dies aber ist eine vorschnelle Entscheidung aus dem Blickwinkel desjenigen, der vereinsrechtlich beschreibbare Gruppengrenzen mit konfessionellen Bekenntnisgrenzen gleichsetzt. Bei den unterschiedlichen Vereinen und Verbänden von Muslimen handelt es sich ab er (trotz einiger Ausnahmen) nicht um konfessionelle Grenzen, nicht einmal um durchgängig ethnische (es gibt verschiedene türkisch-sunnitische Vereine). Abgesehen davon eignet sich der Begriff der 'Konfession' nicht, um muslimische Denkströmungen voneinander zu unterscheiden, auch wenn er in dieser Funktion immer wieder verwendet wird. Die islamischen Vereine unterscheiden sich nicht in ihrer *confessio fidei* – sogar Sunniten und Schiiten haben streng genommen dieselbe (wenn man die *shahâda*, das muslimische Glaubensbekenntnis zu Grunde legen will). Mit Blick auf solche Vereine handelt es sich eher um Vergesellschaftungen: Muslime geben sich aus rational beschreibbaren Motiven eine bestimmte Rechtsstruktur, um gesellschaftlich handlungsfähig zu werden. Diese Strukturen haben aber weder in der islamischen Rechtstradition noch in den Rechtskulturen der Herkunftsländer ihre Entsprechung. Demgegenüber finden sich auch Vergemeinschaftungen von Muslimen, in denen sich jene zusammenfinden, die aus unterschiedlichen 'Gesellschaften' stammen. Sie verzichten darauf, derartigen Vergemeinschaftungen eine Rechtsform zu geben, entweder weil das auf Grund der Kurzzeitigkeit nicht notwendig ist (das wäre der Fall beim Freitagsgebet), oder weil sie befürchten, sich in internen Streitigkeiten zu verlieren oder von außen als eigene Religionsgemeinschaft im Sinne einer Religionsgesellschaft identifiziert zu werden, sich also abzuspalten. Diese Befürchtung wird von den Gründern der Nürnberger Medina e.V. formuliert, für die sich der Doppestatus als 'Gemeinschaft' und 'Gesellschaft' am deutlichsten zeigen lässt: Sie wollen nach allen Seiten hin offen bleiben und haben ein sehr persönliches und idealistisches Motiv der Zusammengehörigkeit, das zum einem großen Teil biographisch determiniert ist (vgl. dazu Schmid 2003). Um dieses Motiv aber aufrecht erhalten zu können und um organisatorisch und finanziell handlungsfähig zu sein, müssen sie sich eine rechtsverbindliche Struktur geben. Langfristig scheint der Schritt von der Vergemeinschaftung hin zur Vergesellschaftung unverzichtbar für das Überleben als Gruppe. Interessant an dieser Situation ist die Frage, inwieweit sich derartige strukturelle Determinanten auf die Theologie und Binnenwahrnehmung der Gruppe auswirken, inwieweit also sich 'der Islam' theologisch verändert durch den Zwang zur Vergesellschaftung.

113 Heine zitiert Harald Motzki: Die Entstehung des Rechts. In: Albrecht Noth und Jürgen Paul (Hg.): Der islamische Orient. Grundzüge seiner Geschichte. Würzburg 1998. 151 - 172. Hier: Seite 165.

"Organisationsstrukturen, die mit den deutschen rechtlichen Gegebenheiten in Einklang stehen, müssen die islamischen Gruppierungen und Gemeinden erst noch herausbilden. Das deutsche Recht bietet dafür eine Fülle von Möglichkeiten [...] Der Staat hat dabei dem Islam den selben Schutz der Rechtsordnung zu gewährleisten wie allen anderen Religionsgemeinschaften auch [...] Die übergroße Mehrheit [*der Muslime in Deutschland; eigene Einfügung*] [...] hebt zu Recht hervor, dass auch die Interessen der Muslime nur im Wege aktiver Beteiligung am politischen und kulturellen Geschehen artikuliert und durchgesetzt werden können" (Rohe 2001 b, 233).

Um den Status einer Religionsgemeinschaft zu erlangen, hatten sich, um ein Beispiel zu nennen, die als natürliche Mitglieder in der Islamischen Religionsgemeinschaft Hessen zusammengeschlossenen Muslime eine eigene Satzung gegeben und ihre Glaubensgrundlagen veröffentlicht, so wie sie sie für sich als verbindliche Lehre ansehen (IRH 1999). Ihr Antrag wurde trotzdem abgelehnt.[114]

Gutachten und Ablehnungsbescheide im Zusammenhang mit Anträgen islamischer Gemeinschaften auf Religionsunterricht machen deutlich, dass Kategorien wie 'Kirche', 'Orthodoxie', 'Ultra-Orthodoxie', 'Liberalismus', 'Traditionalismus' oder 'Repräsentativität für eine Religion als ganze', so wie sie sich vielleicht im Umgang mit dem Christentum und dem Judentum in Europa bewährt haben, mit Blick auf den Islam in Deutschland versagen. Der Anspruch einer Religionsgemeinschaft auf *den* Islam als ganzen ist weder theologisch noch religionssoziologisch aufrecht zu erhalten, er würde ohne historische oder gegenwärtige Präzedenz dastehen und wahrscheinlich seitens jener Muslime auf Ablehnung stoßen, die sich durch ein solches Organ vom Grundsatz her nicht vertreten sehen wollen. Hinzu kommen Bedenken seitens der Behörden, eine islamische Gemeinschaft als Religionsgemeinschaft mit grundgesetzlich garantierten Gestaltungsrechten anzuerkennen, die diesen Gestaltungsraum möglicherweise für grundgesetzwidrige Ziele missbraucht. Das läuft indes letztlich auf den pauschalen Vorwurf hinaus, die Vereine und Verbände führten intern Diskurse, die von ihrer Selbstdarstellung abwichen.[115]

---

114 Vgl. dazu die Gutachten zur IRH von Feindt-Riggers 1999, Füssel 1999 und Wieland 1999. Feindt-Riggers kam zu dem Ergebnis, "dass die IRH eine Organisation ist, die dem sunnitisch-orthodoxen Islam zuzurechnen ist, ohne jedoch [...] den Beweis erbracht zu haben, aus diesem Grunde islamischen Religionsunterricht im Sinne Artikel 7 Absatz 3 Grundgesetz in Hessen nicht organisieren zu können. Auch die Transparenz der Organisationsstrukturen [...] ist zufriedenstellend." Der Verfasser empfiehlt, "der IRH und ihrem Projekt im Sinne der muslimischen Kinder und ihrer Eltern im Lande Hessen positiv entgegenzustehen [...]" (Feindt-Riggers 1999, 83 f.). Wieland hingegen legt der IRH als "sunnitischer Gruppierung mit dezidiert traditionalistischer Tendenz [...] einen verengenden Umgang mit der älteren islamischen Auslegungsgeschichte und eine geringere Dialogbereitschaft und -fähigkeit gegenüber andersdenkenden Muslimen" zur Last, mit dem Ergebnis, dass die IRH "für den gegenwärtigen Islam als ganzen keine Repräsentativität beanspruchen" kann (Wieland 1999, 20).

115 Unter Bezugnahme auf den Leiter des Islamischen Zentrums München, Ahmed Al-Khalifa, erklärte der CSU-Fraktionsvorsitzende Alois Glück seine "Zweifel, ob die offiziellen Erklärungen nicht sehr abweichen von den Positionen, die er intern vertritt. Das belastet die Gespräche" (Interview der Süddeutschen Zeitung mit Glück und Al-Khalifa vom 27./28. Oktober 2001). "Der IGMG wird nachhaltig Doppelzüngigkeit vorgeworfen: Gegenüber Deutschen werde in deutscher Sprache unablässig betont, auf dem Boden des deutschen Grundgesetzes zu stehen und den Dialog und Integration zu wollen, unter Türken werde in türkischer Sprache dagegen massiv gegen westliche Demokratie und die 'dekadente' deutsche Gesellschaft gehetzt [...] nicht selten mit antisemitischen Äußerungen gewürzt" (Rödl 2001, 7 f.). "Der Islam-Kritiker Hans-Peter Raddatz wirft dem deutschen Muslim-Vertreter Nadeem Elias [*der Vorsitzende des Zentralrats der Muslime in Deutschland ZMD; eigene Einfügung*] vor, seine wahren Ziele zu verschleiern" (Kistenfeger 2002, 56 - 57). Die Vertreterversammlung der Mitgliedsvereine des ZMD hatte am 3.2.2002 als "Grundsatzerklärung des ZMD zur Beziehung der Muslime zum Staat und zur Gesellschaft" die so genannte "Islamische Charta" einstimmig beschlossen (siehe [ZMD] 2002).
Aber auch von muslimischer Seite wurde dem ZMD vorgeworfen, "gehörig Kreide gefressen zu haben" (vgl. von Denffer 2002, 7 - 8 und 10 - 16). Mit Blick auf Punkt 12 der Charta ("Wir zielen nicht auf die Herstellung eines klerikalen Gottesstaates ab") wurde dem ZMD entgegengehalten: "[...] Niemand wird ernsthaft glauben was der

3.3.3 Mögliche Auswege

Einen rechtlichen Weg aus diesem Dilemma weisen unter Umständen Überlegungen, die von anderer Seite über die Zulässigkeit einer Fusion von Religionsgemeinschaft und Zweckbündnis zu einer Religions*unterrichts*gemeinschaft angestellt werden – womit die "...allseitige Erfüllung... etc." entbehrlich werden könnte.[116] Es wäre viel gewonnen, wenn ein Zusammenschluss der Muslime eines Bundeslands zu einer Art 'Zweckverband' hinreichen würde, um die im Verhältnis zum Staat relevanten Belange wie IRU, islamische Feiertage, Bestattungsvorschriften, Schächten und ähnliche Problemfelder zu regeln. Eine Struktur dieser Art ist die "Vereinigung Islamischer Organisationen in Zürich" (VIOZ) in der Schweiz.[117]

3.4 ISLAMISCHE VERBÄNDE UND MOSCHEEN

Für den Stichtag 31.12.1999 wird die Gesamtzahl der "sich in Deutschland aufhaltenden Ausländer nach überwiegend muslimischen Herkunftsstaaten" mit 3.267.059 angegeben ([Deutscher Bundestag] 2000, 7). Die (nicht sehr verlässlichen) Daten der letzten Volkszählung vom 25. Mail 1987 zu Grunde gelegt, lässt sich nur schätzungsweise die Frage beantworten, wie viele Muslime in Deutschland leben: etwa 2,8 bis 3,2 Millionen, davon 370.000 bis 450.000 deutsche Staatsangehörige (a.a.O., 5). Den Muslimen in Deutschland bieten sich einige Vereine mit religiösen Profil an. Die größeren Verbände des sunnitisch-türkischen Islam in Deutschland und europaweit sind:[118]

- **DITIB** (Türkisch-Islamische Union der Anstalt für Religion e.V.; der Türkei als laizistischem System verbunden);
- **IGMG** (Islamische Gemeinschaft Mili Görüs; sowohl mit der türkischen Heilspartei RP verbunden als auch mit islamischen Bewegungen auf internationaler Ebene);
- **VIKZ** (Verband Islamischer Kulturzentren – die so genannte *Süleymanci*-Gemeinde; Vorreiter in Sachen Koran- und Islamkurse mit mystischem Einschlag; zahlreiche neue Moscheebauten);
- **die "Grauen Wölfe"** (Konföderation der Demokratischen Idealistenvereine in Europa; türkisch-nationalistisch ausgerichtete Verfechter des *Turk-Islam*);
- **die Islamische Gemeinschaft Jama'at un-Nur** (Gemeinschaft des Lichts – die so genannte *Nurcu*-Gemeinde; eine intellektuell ausgerichtete Bewegung mit mystischem Einschlag).

Die **ICCB** (Verband Islamischer Gemeinden und Vereinigungen, die so genannte *Kaplan*-Gemeinde) hat sich in den 80er Jahren, beeinflusst von der Iranischen Revolution, von der damaligen AMGT (die Vorläuferorganisation der heutigen IGMG) abgespalten und sich in den

---

Zentralrat hier vorträgt [...] Im Gegenteil ist diese Einsicht [*dass wir in einer säkularen Demokratie leben; eigene Einfügung*] für die Muslime ein Ansporn, sich nach besten Kräften dafür einzusetzen, diese Gesellschaft in eine islamgemäße umzuwandeln. Oder will der ZMD wirklich behaupten, dass ihm dieses Anliegen gleichgültig ist? Es ist gelinde gesagt zumindest ziemlich unfair, die Menschen, mit denen man hierzulande zusammenlebt, darüber hinwegzutäuschen, wie das hier versucht wird" (ebd.).

116 In diesem Sinne äußerte sich der Staatskirchenrechtler Heimann von der Universität München bei der Konsultation zum IRU in Niedersachsen am 6.8.2002 in der Ev. Akademie Loccum.

117 Zur VIOZ siehe Behr/Bochinger/Klinkhammer 2003, 70.

118 Eine zwar ältere Beschreibung der türkischen Dachverbände, die aber recht ausführlich auf ihre ideologischen oder philosophischen Grundlagen eingeht, ist zu finden unter Binswanger 1988.

90er Jahren in weitere Unterorganisationen aufgegliedert (AFID – Islamischer Bundesstaat Anatolien, und *Hilafet Devleti* – der Kalifatstaat). Letztgenannte gehören nicht zu den maßgeblichen Verbänden, seien hier aber auf Grund ihrer Präsenz in den Medien und jüngsten Verboten durch das Bundesinnenministerium erwähnt (siehe zusammenfassend Schiffauer 2000). Daneben gibt es eine Reihe von nicht-türkischen Vereinen wie zum Beispiel die **IGD** (Islamische Gemeinschaft in Deutschland, vormals "Süddeutschland") mit vornehmlich arabischem Hintergrund. Einige der hier genannten Vereine erscheinen regelmäßig in den jährlichen Verfassungsschutzberichten, was potenziellen Dialogpartnern Probleme bereitet:

> "In der Tat ist in den [...] von IGMG vertriebenen Medien [...] zuweilen starker Tobak enthalten, der [...] häufig [...] in den Bereich krankhafter Konspirationstheorie umschlägt [...] Mittlerweile unterhält der IGD [Verbindungen] zu den berüchtigten Muslimbrüdern. Der Verfassungsschutz hat auch diesen Verband scharf im Blick" (Rödl 2001, 7 f.).[119]

3.4.1 Spitzenverbände

Eine Reihe der hier genannten Verbände, aber auch zahlreiche nicht genannte, haben sich in so genannten 'Spitzenverbänden' zusammengefunden:[120]

- Der **Zentralrat der Muslime (ZMD)** ist 1994 aus einem Arbeitskreis von Moschee-Trägervereinen hervorgegangen, der 1986 erstmals zusammentrat, um einige dringende Probleme in Angriff zu nehmen, die die Muslime in Deutschland insgesamt betrafen, zum Beispiel das Verbot des Schächtens, die Sichtung des Mondes zu Beginn und Ende des Ramadan und die Religionsunterrichtsfrage. Der ZMD sieht sich als "Spitzenverband 19 islamischer Dachorganisationen und vieler hundert Moscheegemeinden in Deutschland" (zu seinen Mitgliedern gehört ein breites Spektrum an Moscheevereinen und Initiativen mit multinationalem Hintergrund). Diese Selbsteinschätzung des ZMD wird verschiedentlich in Frage gestellt:

  > "Hier zeigt sich, wie der Zentralrat durch geschickte Wortwahl im eigenen Interesse ein völlig falsches Bild von sich vermittelt [...] Wenn man aber die Mitgliederliste des Zentralrats genauer betrachtet, stellt man fest, dass von den 19 Mitgliedern die überwiegende Mehrheit Kleinstvereine sind [...] Von den 19 Mitgliedern betreiben mehr als die Hälfte gar keine oder allenfalls eine einzige Moschee [...] insgesamt nicht einmal hundert Moscheen" (von Denffer 2002).

  Der VIKZ, einst Mitglied im ZMD, verweist in seinen Selbstdarstellungen auf insgesamt 278 eigene Moscheen in Deutschland.[121]

- Der **Islamrat** wurde 1986 als gemeinsames Beschlussorgan islamischer Religionsgemeinschaften in Berlin gegründet. Er sieht sich als Rechtsnachfolger des Vereins Isla-

---

119 Wolfgang Rödl ist der Beauftragte für den interreligiösen Dialog der Diözese Rottenburg-Stuttgart.

120 Eine ausführliche Darstellung der beiden Spitzenverbände findet sich auch in der digitalen Bibliothek der Friedrich-Ebert-Stiftung (http://library.fes.de) als elektronisches Format der Publikation Lemmen 2000; Stand 16.06 2004.

121 Siehe dazu www.vikz.de unter "Gemeinden", Stand 24.07.2003, auch nach Aktualisierung am 01.07.2004

> mischer Weltkongress Zweigstelle Berlin[122], der “damaligen Spitzenorganisation für alle im Deutschen Reich lebenden Anhänger der islamischen Glaubensgemeinschaft”.[123] Die Mitgliederstruktur dieses Verbandes ist ähnlich diversifiziert wie im Fall des ZMD. Dem Islamrat sind die *Islamische Gemeinschaft Mili Görüs* (IGMG, seit 1990 Mitglied) und die *Islamische Gemeinschaft Jama'at un-Nur* (Nurcu) angeschlossen. In gewisser Weise projizierte sich somit die Konkurrenzsituation zwischen den türkischen Verbänden auf den ZMD und den Islamrat.[124] In Fragen des Islamischen Religionsunterrichts jedoch besteht zwischen beiden Gremien Schulterschluss. Interessanterweise beheimatet der Islamrat auch alevitische Vereine.

Durch die Mitgliedschaft von IGMG und Nurcu ist der Islamrat derzeit vermutlich der größere der beiden Spitzenverbände, wogegen der ZMD über mehr Erfahrung in der Kommunikation mit höchsten politischen Stellen verfügt. Beide haben Verbände als Mitglieder, die in den jährlichen Verfassungsschutzberichten erwähnt werden – allen voran die IGMG, was die Arbeit des Islamrats gegenwärtig belastet.

Keine der beiden Organisationen erhebt den Anspruch, die Mehrheit aller Muslime in Deutschland zu vertreten, wohl aber eine repräsentative Anzahl der in Vereinen und Verbänden organisierten Muslime.[125] Einige der in ZMD oder Islamrat zusammengeschlossenen Vereine sahen Anfang der 80er Jahre in ihrer Forderung nach grundgesetzgemäßem Religionsunterricht noch ein probates Mittel, für sich selbst den Status von Körperschaften des öffentlichen Rechts zu erlangen (bis heute vergeblich). Die Konkurrenz in dieser Frage ist heute noch spürbar.

3.4.2 Neuere Entwicklungen: Kooperationsbereitschaft der Verbände

Es wäre einseitig, die in Vereinen organisierten Muslime (“schätzungsweise 10 % der Muslime”; Engin 2001, 241) in Deutschland auf das Profil einer “vom Ausland finanzierten Parallelgesellschaft” zu beschränken (siehe dazu Spuler-Stegemann 2001, 223). Aber:

> “Bei der Herausbildung organisatorischer Strukturen sollten sich islamische Gruppen fragen, ob sie sich als Außenposten der islamischen Welt verstehen wollen oder als deutsche Organisationen” (Rohe 2001 b, 233).

Diese zunächst berechtigte Anfrage mit einem klaren Entweder-Oder zu beantworten, ist aus muslimischer Sicht jedoch nicht so einfach. Nicht anders als das für Christen in Deutschland und ihr Verständnis von Ökumene als ‘Gesamtheit der Christen’ zutreffen mag, sieht sich auch ein Muslim immer rückgebunden an die Weltgemeinschaft (*umma*) aller Muslime. Zu präzisieren wäre hier, was unter “islamischer Welt” zu verstehen ist. Eindeutiger zu beantworten wäre die obige Frage als Entscheidungsfall, bezogen auf Organisationen, die sich über den Islam definieren und in anderen Ländern in einer Weise politisch aktiv sind, die nicht die vorrangig religiösen Belange von Muslimen in Deutschland insgesamt betrifft.

---

122 Gründung am 31. Oktober 1932, Eintrag in das Vereinsregister beim Amtsgericht Berlin-Lichtenfelde (95VR9828).

123 Siehe www.islamrat.de/selbst/darstellung.html (Stand 16.06.2004).

124 Der VIKZ war ursprünglich Gründungsmitglied des Islamrats.

125 “Schätzungsweise sind [...] nur etwa 10% der ‘praktizierenden’ Muslime zahlende Mitglieder in den rund 2000 regionalen Organisationen” (Ambros 2000, 9).

Die Arbeit von in Vereinen organisierten Muslimen in Deutschland angehend, muss bei aller Kritik auch ein neuer, binnenräumlicher Konsens zur Kenntnis genommen werden: Die 'dritte Generation' spricht oft besser Deutsch als Türkisch und fühlt sich in Deutschland heimischer als in der Türkei.[126] Will man sie als Verbandsmitglieder gewinnen, muss dieser veränderten Bedarfslage[127] Rechnung getragen werden: Seit geraumer Zeit wird in den Moscheen vermehrt deutschsprachiger Unterricht angeboten; Initiativen von Muslimen, die nicht türkischstämmig sind, werden von den Verbänden unterstützt. Die Debatte um die politische Rückbindung religiös ausgerichteter Verbände an die Herkunftsländer ihrer Mitglieder wird auch innerhalb dieser Verbände seit längerem kontrovers geführt.

Unter den Funktionären der zweiten Generation hat sich die Einsicht durchgesetzt, dass man nur in Zusammenarbeit in Sachen IRU Erfolge erzielen wird, wenn man "auf dem Boden des Grundgesetzes steht und die demokratischen Prinzipien und Werte anerkennt" (Huber-Rudolf 2001, 185). Das ist mehr als nur "taktische Maßnahme" und keinesfalls "dreiste Verstellung" (ebd.), um die eigene Etablierung als Verband voran zu treiben; 'Erfolg' bezieht sich auf den Zugewinn an Normalität und Bildungschancen für muslimische Kinder. Inzwischen haben sich alle führenden Verbände offiziell für einen deutschsprachigen Islamunterricht ausgesprochen – mit Ausnahme der DITIB und einiger türkisch-national ausgerichteter Vereine.[128]

Die differenziertere Wahrnehmung der wirklichen Situation nicht nur der türkischen muslimischen Kinder in der Regelschule (nicht-türkische muslimische Schüler in der deutschen Regelschule hat es immer schon gegeben, aber durch Flüchtlinge während der Balkankriege ist ihre Zahl gestiegen) führte sowohl seitens der Kultusbehörden als auch der islamischen Verbände zu mehr Kooperationsbereitschaft, auch wenn sich zum Zeitpunkt dieser Untersuchung der ZMD und das nordrhein-westfälische Kultusministerium noch im Rechtsstreit befanden.

Das erste Unterrichtsangebot für muslimische Kinder in Deutschland stammte von den

---

126 Zum Sprachenstreit im Zusammenhang mit Fragen des Religionsunterrichts sowie zu Fragen der religiösen Identität und interreligiösem Lernen siehe zusammenfassend Behr/Bochinger/Klinkhammer 2003, 25 f.

127 Für Hintergrundinformation zur Frage der Bedarfslage mit Bezug zu muslimischen Binnendiskursen siehe zusammenfassend Behr/Bochinger/Klinkhammer 2003, 29 f.

128 Ende der 90er Jahre meldeten sich in Nürnberg Stimmen gegen deutschsprachigen Islamunterricht zu Wort ("Mitteilung an die Öffentlichkeit" vom 6.9.1998), organisiert und unterzeichnet von NTVB (*Nürnberg ve Cevrasi Türk Vatilar Birligi*; Türkischer Elternverein Nürnberg und Umgebung), NTED (*Nürnberg ve Cevrasi Egitimciler Dernegi*; Erzieherverein Nürnberg und Umgebung), dem Verein Türkischer Sozialdemokraten in Nürnberg e.V., dem Türkischen Wohltätigkeitsverein e.V. – Anhänger von Atatürk und dem ABKB (*Alevi Bektasi Kültür Birligi*; dem alevitischen Kulturverein): "Wir sehen große Gefahr darin, wenn türkische Kinder ihre Religion in deutscher Sprache und von den Angehörigen der Sekten der verschiedenen Glaubensrichtungen oder von Personen mit fundamentalistischer Ausprägung lernen werden [...] In Deutschland besteht keine Institution, die den Islam als einzige vertritt. Und in der Welt vertritt die Türkische Republik den modernen Islam [...] Wir raten unseren Bürgern gegenüber solchen Bemühungen, die den Frieden und die Einheit der Gesellschaft gefährden, wachsam zu bleiben, und verlangen, dass dieser Unterricht [...] wie bisher weitergeführt wird."
Bei DITIB ist inzwischen ein gewisser Umdenkprozess zu beobachten, wenn auch von Seiten der türkischen Konsulate nach wie vor eine eher ablehnende Haltung gegenüber deutschsprachigem IRU beibehalten wird. Dennoch schrieb bereits am 20.1.2000 der türkische Generalkonsul in München, Haldun Otman, an den Präsidenten des Bayerischen Lehrer- und Lehrerinnenverbandes, Albin Dannhäuser, dass man zwar weiterhin an der türkischsprachigen Unterweisung festhalte, aber: "Sollte in Bayern islamischer Religionsunterricht in deutscher Sprache doch eingeführt werden, ist die türkische Seite bereit, mit der deutschen Seite diesbezügliche Erfahrungen auszutauschen und soweit möglich behilflich zu sein." Das läuft darauf hinaus, dass je nach lokaler Bedarfslage übergangsweise sowohl türkisch- als auch deutschsprachiger Islamunterricht angeboten werden könnte, ohne dass die DITIB in die Verlegenheit gerät, sich öffentlich zum deutschsprachigen IRU bekennen zu müssen.

Moscheen[129] selbst: Die in den 70er Jahren entstandenen Laienkurse (so genannte 'Koranschulen') vermittelten in etwa das, was in vielen islamischen Kulturräumen in der *Madrasa* unterrichtet wurde, nämlich das arabische Koranlesen. Auf Grund der Rückbindung der Moschee-Trägervereine an religiös-konservative politische Kräfte in der Türkei geriet das Schlagwort von der Koranschule bald zum Synonym für reaktionäre Indoktrination.

Es waren vor allem türkische Gewerkschaftsmitglieder, die sich gegen die Koranschulen aussprachen. Auch Kurden und Aleviten, die sich in der Heimat Verfolgungen ausgesetzt sahen, blickten sorgenvoll auf den rasanten Zulauf, den die Moscheekurse in Deutschland verzeichneten. Die relativ frühe Einführung islamischer religiöser Unterweisung in einigen Bundesländern ohne Mitsprache islamischer Gemeinden muss auch vor diesem Hintergrund gesehen werden: Man suchte nach einem geregelten Angebot als Gegengewicht zu den 'Koranschulen', von denen man eine Radikalisierung der nachwachsenden muslimischen Generation befürchtete.

Dieses Argument wirft einige Fragen auf: Wurde bei der Konstruktion der Unterweisung, die schon Ende der 70er Jahre begann, überhaupt noch an eine Rückkehr türkischer Migranten in die Türkei gedacht? Ging man nicht vielmehr damals schon davon aus, dass die 'zweite Generation' auf Dauer in Deutschland bleiben würde? War das Festhalten an der Rückkehroption letztlich nur ein Argument, das man gegenüber dem türkischen Staat im Munde führte, um ihn nicht in Unruhe zu versetzen? Gab es noch andere Gründe, dem türkischen Staat einen so weit reichenden Einfluss in die landsrechtlichen Hoheitsgebiete Schule und Unterricht, Bildung und Erziehung zu gewähren? Wäre es nicht besser gewesen, sich damals schon auf dauerhafte und grundgesetzkonforme Modelle zu verlegen und die Muslime in diese Entwicklung zu integrieren? Hätte man nicht schon früher auf die disziplinierenden Effekte bauen können, die kooperative und pragmatische Projekte immer haben?

3.4.3 Neuere Entwicklungen: Von Muslimen initiierte Bildungsangebote

Aber auch die prominenten nicht-türkischen Moscheen begannen schon früh mit geregeltem Religionsunterricht.[130] Diese Debatte hat sich beruhigt. Man hört inzwischen auch von Lehrern an öffentlichen Schulen, dass Schüler, die den Koranunterricht besuchen, auch in der Schule fleißiger seien und sich rücksichtsvoller gegenüber Mitschülern verhielten.

Das Profil dieses Unterrichtsangebots hat sich verschoben, als Anfang der 90er Jahre eine neue Zielgruppe in die Moscheen kam: Muslimische Jugendliche, die sich weit gehend auf

---

129 In Deutschland gibt es nach Aussage des Vorsitzenden des ZMD rund 2200 Moscheen (Focus 36/2002, 56 - 57). Ein Arbeitspapier des Studientags der deutschen Bischöfe am 26.9.2001 in Fulda enthält eine Karte mit "islamischen Einrichtungen im Bereich der deutschen Diözesen [...] erstellt auf der Basis von 1520 Adressen" unter Berücksichtigung der folgenden Vereine: VIKZ, IGMG, DITIB, IGD, ICCB, Bosnier, Aleviten und sonstige (Rödl 2001, 2).

130 Vorreiter waren das Islamische Zentrum in München (mehrsprachiger Unterricht, Freitagspredigt auf Arabisch, Türkisch und Deutsch), das Islamische Zentrum Aachen (in Aachen entstand Anfang der 80er Jahre die Idee deutscher Muslime, eine eigene Bildungsstätte zu gründen; das "Haus des Islam" hat heute seinen Sitz in Lützelbach/Odenwald) und die Imam-Ali-Moschee in Hamburg (eine schiitische Moschee mit zeitweise prominenten Imamen wie zum Beispiel Ayatollah Beheshti, der als Abgeordneter bei dem Bombenattentat auf das iranische Parlament ums Leben kam). Schon Ende der 70er Jahre hatte sich moscheeübergreifend die Arbeitsgemeinschaft Islamische Erziehung (AGIE) gebildet, aus dem einige Publikationen hervorgegangen sind. Eine sehr frühe Publikation des Islamischen Zentrums Aachen ist das für Kinder gedachte Buch "Muhammad – Geschichte des Propheten", Aachen 1979, für das auch die muslimische Lehrerin Eva-Maria El-Shabassy mitverantwortlich zeichnet (Frau Shabassy ist Mitautorin des Dokuments ZMD).

Deutsch artikulieren, die hier geboren und nicht nachgezogen sind und die andere Fragen haben als kleine Kinder.[131]

Nicht zuletzt hat auch das aktive Engagement vieler Frauen in der Moschee zu einer positiven Veränderung geführt.[132] Einige Initiativen von muslimischen Frauen arbeiten auch unabhängig von Moscheeträgervereinen. Sie können damit diejenige Zielgruppe muslimischer Mädchen erreichen, die nicht unbedingt Bildungsangebote wahrnehmen, wenn sie nur in der Moschee angeboten werden. Die BFmF (Begegnungs- und Fortbildungszentrum muslimischer Frauen e.V.) in Köln beispielsweise ist Trägerin eines Frauenbildungswerks mit dem Status einer anerkannten Weiterbildungseinrichtung nach § 23 WBG NRW. Hier können muslimische Mädchen Bildungsabschlüsse für die Haupt- oder Realschule nachholen und andere Weiter-bildungsangebote wahrnehmen (siehe www.bpb.de/Veranstaltungen und www.bfmf.koeln.de; Stand 28.7.03[133]). Die Leiterin, Amina Theißen, stellt mit Blick auf die Moscheen fest,

> "[...] dass den Moscheegemeinden eine geeignete Infrastruktur fehlt, um den Frauen, Kindern und Jugendlichen das Leben zwischen beiden Kulturen zu erleichtern [...] Die Strukturen in diesen Gemeinden sind [...] sehr verfestigt und zudem hierarchisch aufgebaut" (Islamische Zeitung 74/August 2003, S. 13 f.: Interview mit Amina Theißen).

Das hat mit der Frage von IRU zu tun, denn man kann aus muslimischer Sicht darin eine Bestätigung für die Annahme finden, dass eine an Hand religiöser Kriterien gestaltete Lernumgebung die Bildungschancen insgesamt erhöht. Eines der tragenden Argumente ist dabei die Kritik an koedukativer Beschulung (siehe dazu Abschnitt 8.5.3.6).

3.4.4 Einige Erwartungen der Moscheeverbände im Zusammenhang mit dem IRU

Heute stellt sich die Situation so dar, dass sich viele Moscheen mit den erzieherischen und unterrichtlichen Aufgaben, die an sie herangetragen werden, überfordert sehen. Die Annahme, dass die Moscheen einem Islam-Angebot an der öffentlichen Regelschule vielleicht kritisch gegenüber stünden, ist so nicht aufrecht zu erhalten: Die Moscheen erhoffen sich vielmehr eine Entlastung und einen Weg, sich in Zukunft mehr auf ihre eigentlichen Gemeindeaufgaben konzentrieren zu können:

---

131 In den 80er Jahren entstanden die Muslimischen Pfadfinder nach dem Vorbild der US-amerikanischen *Muslim Boy Scouts*. Im Sommer 1994 wurde die Muslimische Jugend in Deutschland (MJD) nach dem Vorbild britischer muslimischer Jugendorganisationen (*The Young Muslims Organisation* und *The Muslim Youth*) gegründet. Die MJD versteht sich als "erster, überregionaler deutschsprachiger Verein, der die Situation sowie Chancen und Schwierigkeiten muslimischer Jugendlicher sowohl in der bundesrepublikanischen Gesellschaft als auch innerhalb der *Islamic Community* thematisiert [...] Auf diese Weise will sie den Jugendlichen eine Möglichkeit aufweisen, als Muslime in Deutschland zu leben und integriertes Mitglied der Gesellschaft zu werden" (www.mjd-net.de; zur Selbstdarstellung und Geschichte der MJD sowie zu ihren Programmen und Aktivitäten der MJD siehe dort; Stand 21.7.2003, mit Aktualisierungen zum Stand vom 16.06.2004).

132 "So entstanden in den letzten Jahren zahlreiche Schwesterngruppen parallel zu den männlich dominierten Moscheevereinen, in denen sich die Frauen in islamischer Religion bilden, Vereine zur Konfliktberatung bezüglich Eltern- und Partnerprobleme (ZIF u.a.), Frauenzeitschriften (HUDA, Al-Salam) und lokale Frauenvereine mit Engagement für Frauenbelange. Die Frauen schaffen sich eigene soziale Netzwerke zur Unterstützung und Weiterentwicklung ihrer islamischen Position" (Klinkhammer 2004, 33). Siehe zu dem in der Literatur vermehrt auftauchenden Stichwort der "neuen muslimischen Frau" auch Karakasoglu 2000, Klinkhammer 2000, Nökel 2002, Klein-Hessling 1999, Pusch 2001 und Göle 1995.

133 Zum Stand am 16.06.2004 aktualisiert.

> "Die Moschee ist der wichtigste Ort für die religiöse Sozialisation der Muslime: In der Moschee wird nicht nur der Koran gelehrt. Die Moschee ist ein Kulturzentrum. Nicht selten spielen Moscheen bei Pilgerfahrtsvorbereitungen, Beerdigungen, Feiertagsgebeten (an den Freitagen, am Fest des Fastenbrechens und am Opferfest), beim Verkauf von islamisch geschächtetem Fleisch, bei Spenden in Krisengebiete, bei religiösen Hochzeiten und bei der Entrichtung der Zakat (der jährlichen sozialen Pflichtabgabe der Wohlhabenden an die Bedürftigen) eine zentrale Rolle auch im Leben derjenigen Muslime, die sonst nur selten eine Moschee aufsuchen. Hier kann das Kind also Dinge lernen und erleben, die in der Schule nicht möglich sind" (Özdil 2001, 21).

Hieraus ergibt sich eine Perspektive, wie – unter den Vorzeichen einer Entlastung – schulischer Islamunterricht und die Aktivitäten der Moscheen ineinandergreifen können. Nach Ansicht von A. Mahgary, dem derzeit vermutlich dienstältesten Leiter eines Islamischen Zentrums in Deutschland (in der Hessestraße in Nürnberg), hätte die Einführung islamischen Religionsunterrichts auf die islamischen Zentren folgenden positiven Einfluss:[134]

- Islamischer Religionsunterricht in der Schule schaffe mehr Raum für andere Aktivitäten in der Moschee. Der im Islamischen Zentrum Hessestraße durchgeführte Religionsunterricht stelle eine große Belastung dar: Jedes Wochenende würden 8 Räume für 3 Stunden Unterricht für 150 Schüler zwischen 8 und 14 Jahren zur Verfügung gestellt. Islamischer Religionsunterricht könne zu einer Intensivierung der bereits gut funktionierenden Zusammenarbeit zwischen den Zentren und den Schulen führen. Die islamischen Religionslehrer an den Schulen würden selbst die Aufgaben angehen können, die bisher in den Zentren weit gehend in Laienhand lägen, z.B. die Betreuung von Schulklassen, die die Zentren besuchen (in der Hessestraße ca. zwei Klassen pro Woche, im Islamischen Zentrum München vier). Es bliebe mehr Raum für jugendspezifische Angebote (die Jugendlichen würden als die eigentliche 'Problemgruppe' der Moscheen erkannt). Ziele solcher Angebote seien: bessere Integration sowie die koordiniertere Abstimmung der Aktivitäten zwischen Moschee, Schule und den Kirchen des Stadtviertels, in dem die Moschee liegt. Daneben bliebe auch mehr Raum für Veranstaltungen mit theologischem Schwerpunkt ("wir wollen das geistige Niveau anheben"), für die Betreuung von Familien und ihren Problemen sowie für die Zusammenarbeit mit öffentlichen und privaten Sozialhilfeeinrichtungen (Suchtproblematik, Altenbetreuung, Obdachlosenhilfe). Zu kurz sei bisher auch die Förderung islamischer Kunst und Kultur gekommen (Kalligraphie, Malerei und Musik).[135]

Voraussetzung hierfür wäre die eindeutige Aufgabenbeschreibung von religiöser Erziehung in der Moschee gegenüber derjenigen im IRU. Dabei geht es um das Aushandeln von Kompetenzbereichen (siehe dazu die Abschnitte 8.5.3.1 und 9.1.3) hinsichtlich der Ziele und Aufgaben von RU überhaupt:

> "Der Religionsunterricht in der pluralistischen Schule ist ein konstitutiver Bestandteil der religiösen Erziehung; wenn es ihn nicht gäbe, müssten die Kirchen einen entprechenden Ersatz neben ihren primären Erziehungsveranstaltungen schaffen, da sonst das Gleichgewicht der Funktionen gestört wäre. Gerade unter dem Gesichtspunkt der Entlastung des Religiionsunterrichts von kirchenspezifischen Aufgaben durch die Funktionsteilung besteht aber um so weniger Anlass, den Religionsunterricht als ordentliches Lehramt abzuschaffen [...] Auch das Schulgeschehen ist emotional gestimmt: Erziehungsstil, Gruppengeschehen, Klassenatmosphäre, Raumgestaltung

[134] So geäußert im Rahmen des Kolloquiums "Perspektiven für die Ausbildung muslimischer Religionslehrerinnen und -lehrer" an der Universität Erlangen (Ünal/Behr) am 14.11.2002.

[135] Es gibt seit Anfang der 80er Jahre eine wachsende internationale Szene moderner islamischer Kunst und Musik, an der auch in Deutschland ansässige Muslime mit Erfolg teilhaben (darunter eine Preisträgerin des Art Directors Club in New York).

> [...] Aufgabe des Religionsunterrichts ist es aber nun, die Affekte, die Gruppenprobleme, das Erziehungsverhalten in möglichst hohem Maß bewußt zu machen (Lösung existenzieller und sozialer Konflikte; integrativer therapeutischer Ansatz)" (Fraas 1973, 231 f.).

Das hätte folgende Konsequenz: Wurde vom kirchlichen Unterricht gesagt, daß er als "reflektierte Praxis" zu verstehen sei, so läßt sich vom Religionsunterricht sagen, er bestehe in "praktischer Reflexion" (ebd.). Das heißt, dass "der Vollzug religiöser Handlungselemente (Gebet, Andacht) in der Schule keinen Platz hätte, wohl aber über religiöse Praxis gesprochen würde" (a.a.O., 234). Für den Fall aber, dass sich die beobachtbare Abnahme religiöser Kenntnis und Erziehungskompetenz in der häuslichen religiösen Erziehung ('religiöser Analphabetismus') als Tendenz innerhalb islamischer Gemeinschaften bestätigt, wäre eine derartige Aufgabenteilung obsolet: Für muslimische Kinder, die weder die Moschee besuchen noch zu Hause in den religiösen Riten unterwiesen werden, bliebe der schulische IRU als die einzige Anschlussmöglichkeit an die religiösen Traditionen übrig.

3.4.5 Die muslimischen Eltern

Von der Mitgliederstruktur der hier vorgestellten religiös ausgerichteten Vereine von Muslimen kann nicht ohne weiteres auf das Selbstverständnis der Muslime in Deutschland geschlossen werden. Die öffentliche Wahrnehmung des Islam ist daher verkürzt, wenn sie auf dessen institutionelle Seite beschränkt bleibt (vgl. Bochinger 2001, 152):

> "Da es im Islam keine 'Kirche' gibt [...] gehört das erste Wort über einen islamischen Religionsunterricht den Eltern und von einem bestimmten Alter an auch den Kindern" (Asar 2001, 50).

Ob muslimische Eltern einen deutsch- oder türkischsprachigen Islamunterricht bevorzugen, ob sie ihre Kinder zu Korankursen in einer nahe gelegenen Moschee anmelden und ob sie sich überhaupt für eine religiöse Erziehung ihrer Kinder interessieren, lässt sich weder an der Mitgliederstruktur von Moscheevereinen noch an der Teilnahme am Gottesdienst in der Moschee ablesen. Nicht alle Besucher einer DITIB-Moschee sind mit der Politik der türkischen Regierung einverstanden, und nicht alle Besucher einer Mili-Görüs-Moschee gehen konform mit der ideologischen Ausrichtung ihres Trägervereins. Sie besuchen einfach die Moschee, die für sie am einfachsten zu erreichen ist, und konzentrieren sich auf ihre persönlichen, gottesdienstlichen Anliegen. Für die Frage, wie erfolgreich Modellversuche für islamischen Religionsunterricht sein werden, sind die Eltern diejenige Gruppe, die dafür den Ausschlag gibt: Sie stimmen gleichsam 'mit den Füßen' ab, indem sie ihre Kinder zu diesem Unterricht anmelden oder lieber davon Abstand nehmen.

Das wirft die Frage auf, vermittels welcher Kriterien überhaupt der Charakter muslimischer Frömmigkeit und Grade des Engagements zu fassen ist, ohne dabei Kategorien wie 'radikal' und 'fundamentalistisch', 'traditionell' und 'orthodox', 'modern' und 'reformiert' oder 'liberal' und 'angepasst' zu bemühen. Die Integrationsfähigkeit ist bei keiner dieser Kategorien ausgeschlossen, wenn man die Annahme zu Grunde legt, dass eine Integration in diverse gesellschaftliche Subsysteme auf interpersonaler Bezugsebene, auf der Identifikation mit sozialen Rollen geschieht und als Konstrukt einer anonymen Integration in die so genannte Mehrheitsgesellschaft nicht

funktionieren kann (siehe dazu auch Abschnitt 7.6.2.d).[136] Zudem weicht die Selbstwahrnehmung zuweilen von der Fremdwahrnehmung erheblich ab. Nur die Trennung dieser beiden Ebenen von Identifikation lässt verstehen, warum es paradoxerweise auch Muslime gibt, die sich als *liberale Fundamentalisten*[137] sehen, oder muslimische Frauen, die sich ganz bewusst "vor dem Hintergrund ihrer erlebten und staatlich verbürgten Gleichberechtigung und Handlungsfreiheit" (Klinkhammer 2004, 33) für das Tragen des Kopftuchs entschieden haben.

Um Hauptformen islamischer Orientierung adäquater beschreiben zu können, wurde darum von religionswissenschaftlicher Seite ein grobes Ausgangsraster vorgeschlagen, das auch geeignet scheint, die 'Gruppe' der muslimischen Eltern differenzierter zu erfassen:[138]

- Private Muslime: Sie verstehen ihre Religion als 'Privatsache' und haben kaum Interesse an einer Mitgliedschaft in einem islamischen Verein. Als den eigentlichen Hort (wenn überhaupt) religiöser Erziehung sehen sie die Familie. Sie schicken ihre Kinder in der Regel in den Ethikunterricht und nicht in die religiöse Unterweisung oder in den Moscheeunterricht. Aus den Reihen dieser Eltern wird allerdings immer wieder Interesse daran signalisiert, ihre Kinder für ein deutschsprachiges Islam-Angebot anzumelden: Sie sehen dies mit Bezug auf die allgemeine Ethik als wertvollen Beitrag, die Bildungschancen ihrer Kinder zu erhöhen. Die Vermutung liegt zudem nahe, dass es sich hier um Eltern handelt, die selbst einen höheren Bildungsabschluss haben, gut Deutsch sprechen und einen höheren Grad an Selbstreflexion und Differenzierungsfähigkeit besitzen.

---

136 So gibt es einige Gruppen von Muslimen, die sich dezidiert als 'deutsche' Muslime verstehen. Sie sind in rechtsnationale Kreise 'integriert'; zu ihnen gehören deutsch-stämmige ebenso wie arabisch-stämmige Muslime. Die Integration erfolgt über gemeinsames braunes Gedankengut: Ablehnung des Judentums und 'Widerstand' gegen die zionistische Weltherrschaft. Diese Muslime fühlen sich auf ihre Art 'integriert'; von einer *positiven* Integration in die Gesellschaft kann dabei aber kaum die Rede sein.

137 Mit dem Begriff der *usûliyya* ("das Studium der Wurzeln, der Quellen, der Herkunft") ist insofern eine Rückübersetzung des Terminus "Fundamentalismus" ins Arabische gegeben, als damit ein in der Literatur vielfach beschriebener Prozess der nachträglichen Aneignung und positiven Umdeutung eines zunächst nicht positiv gewerteten Zusammenhangs benannt ist (vgl. dazu Armstrong 2004): Es kommt vor, dass Muslime die Frage, ob sie 'Fundamentalisten' seien, bejahen, um dann zu Erklärungen anzusetzen: Ein 'richtiger' Muslim stehe auf einem 'Fundament', nämlich Koran und Sunna. Dort sei die Freiheit des Gegenübers bereits festgeschrieben, denn Koran 2:256 sagt: "Kein Zwang im Glauben". Den Islam von seiner Grundlage her wieder neu aufzurollen bedeute, ihn von 'unislamischen Traditionen freizuschaufeln'. In religionswissenschaftliche Kategorien rückübersetzt müsste man hier eher von einem 'inneren Reformansatz' sprechen, der jegliche 'von außen' an den Islam herangetragene Reformvorschläge deshalb abwehrt, weil sie nicht weit genug reichen.
Daneben lässt sich beobachten, dass Muslime die Zuschreibung 'Fundamentalist', die sie zunächst ablehnen, nach gewisser Zeit als Selbstzuschreibung übernehmen – sei es aus einer veränderten Einstellung heraus, sei es gleichsam aus Trotz, vor allem wenn sie folgende Erfahrungen machen:
1. Alle Versuche, das Umfeld vom Gegenteil zu überzeugen, schlagen fehl, da sie sich dem Vorwurf ausgesetzt sehen, mit gespaltener Zunge zu reden.
2. Auch selbstverständliche Glaubensäußerungen wie das Tragen von Kopftuch oder Bart werden vom Umfeld als Zeichen einer fundamentalistischen (kompromisslosen und gewaltbereiten) Grundhaltung identifiziert.

Es handelt sich dabei um einen vergleichbaren Prozess der 'stolzen' Aneignung einer vormals als Kritik verstandenen Attribuierung, die schließlich in die eigene Identität integriert wird, wie etwa im Fall des – um das zu verdeutlichen – 'alten Europa': Eigentlich von Donald Rumsfeld als Anwurf der Rückständigkeit artikuliert, ist das "Wort des Jahres 2003" zum Synonym für die Verteidigung alter (zu lesen als 'guter') Werte avanciert.

138 Urheber des Modells sind die Mitarbeiter des Bayreuther Instituts zur Erforschung der religiösen Gegenwartskultur (IRG), Martin Engelbrecht, Gritt Klinkhammer, Silja Lückehe und Christoph Bochinger (vgl. dazu Bochinger 2001, 153 ff. und [ISB] 2000, 7 ff.). Hier eine zusammenfassende und vereinfachte Darstellung.

- **National-kulturelle Muslime:** Sie achten sorgfältig auf die Aufrechterhaltung der Kultur ihres Herkunftslands und schicken ihre Kinder sowohl in den muttersprachlichen Ergänzungsunterricht als auch in die türkische Unterweisung. Sie befürchten eine Aufweichung der engen Verbindung von Religion und Nationalkultur. Es stand bisher nicht zu erwarten, dass sie ihre Kinder für einen deutschsprachigen Islamunterricht anmelden; das unterliegt derzeit aber Veränderungen und kann nicht mehr von vornherein ausgeschlossen werden, wie erste Erfahrungen mit dem Schulversuch Islamunterricht in Erlangen zeigen.
- **Internationale Muslime:** Sie lehnen die bisherigen Unterweisungsmodelle auf Grund ihrer zu engen Anbindung an den türkischen Staat ab. Diese Gruppe, zu der auch Muslime deutscher Herkunft ('Konvertiten') gehören, pflegt eine bewusste Auseinandersetzung mit der eigenen Religion als universalem Deutungssystem, verbunden mit konsequenter religiöser Praxis. Eltern dieser Kategorie melden ihre Kinder wahrscheinlich bevorzugt zu einem deutschsprachigen Islamunterricht an, oder aber sie lehnen schulischen Islamunterricht als solchen rundheraus ab, da sie ihn für nicht authentisch islamisch halten und sich nicht vorstellen können, wie der Islam in seiner Ganzheit im eng gesteckten Rahmen eines Fachunterrichts vermittelt werden soll.[139]

In allen drei Gruppen können sowohl integrationsbereite als auch kompromisslose Strömungen beobachtet werden. Die erste Gruppe ist vermutlich die größte; die zweite Gruppe umfasst die in Moschee-Vereinen Organisierten. Die dritte Gruppe ist eher klein im Vergleich zu den beiden ersten, aber motivierter und insofern fähiger, sich gezielt zu artikulieren. Zudem sammelt sie sich zunehmend in von Moscheen unabhängigen Organisationsformen und tritt über deutschsprachige Publikationen in Erscheinung, da sie von Sinn und Zweck einer deutschsprachigen 'Islamarbeit' (*dacwa*) überzeugt ist.

3.5 DIE POLITISCHE DIMENSION DER ÖFFENTLICHEN DEBATTE UM DEN IRU

Mitte der 90er Jahre sind die Argumente für die Einführung von IRU von den größeren politischen Parteien intensiv aufgegriffen wurden. Nach dem Wahlsieg der SPD 1998 formulierte die Opposition ihre Ablehnung einer doppelten Staatsbürgerschaft. Zugleich sahen sich die türkischen Zuwanderer der nachdrücklichen Aufforderung gegenüber, sich einbürgern zu lassen. Sozusagen als Ausgleich dafür wurde das Angebot unterbreitet, die Einrichtung eines islamischen

---

139 Historisch lässt sich diese Gruppe an die Bewegung des Pan-Islamismus anlehnen, die auf Vertreter des so genannten Reform-Islam zurückgeht (der Inder Sayyid Ahmad Khan 1817 - 1898, der Äqypter Muhammad cAbdûh 1849 - 1905, der Iraner Jamal ad-Dîn al-Afghânî 1838 - 1897). Sie bemängelten die Unbeweglichkeit der Religionsgelehrten und traten für eine Wiederbelebung des *ijtihâd* und die Modernisierung des islamischen Rechts ein. Dabei ging es ihnen auch um eine Annäherung zwischen Schiiten und Sunniten. Im Lichte der Moderne sollte der Islam neu interpretiert werden, der in ihren Augen mit den rationalistischen Errungenschaften des 'Westens' vereinbar sei. Wichtiges Motiv der damaligen Bewegungen war der Widerstand gegen die Kolonialisierung und die Einheit der *umma*. Mittel dazu sollte nicht der Kampf, sondern die Bildung sein. Diese stellten sie für Mann und Frau gleichermaßen auf ihre Agenda, was am konsequentesten in Indonesien verwirklicht wurde: Um 1925 wurden dort die beiden Bildungsbewegungen "Muhammadiyya" und "Aisyiyya" für Männer und Frauen unabhängig voneinander gegründet, die heute zusammengenommen etwa 30 Millionen Mitglieder zählen.

Religionsunterrichts voranzutreiben.[140] Die Anschläge am 11. September 2001 führten nicht, wie zunächst befürchtet, zu einer Stagnation dieser positiven Entwicklung, sondern eher noch zu ihrer Beschleunigung. Der Eindruck entstand, dass die maßgeblichen politischen Kräfte mehr Interesse an einer nachhaltigeren Integration der zukünftigen Generation von Muslimen in Deutschland zeigten als zuvor. Das Thema Islamunterricht rückte in der Agenda weiter nach oben.

Dieser neue, 'zweite' Diskurs um Islamunterricht handelte gegenüber demjenigen der 80er Jahre weniger von Migration und Remigration. Es ging vorrangig um die Frage, wie das zukünftige Verhältnis zwischen den Muslimen und dem deutschen Staat auf dem Fundament der freiheitlich-demokratischen Grundwerte zu gestalten sei und welche Rolle dabei dem IRU zufallen könne. Die Muslime in Deutschland rückten als Gruppe ins Blickfeld, die nun auf Dauer im Lande bleibt.

Dennoch war und ist das oben unter 3.3.2 geschilderte Problem eines muslimischen Ansprechpartners mit legitimem Vertretungsanspruch gegenüber dem Staat nicht gelöst, auch wenn der Zentralrat der Muslime gelegentlich in dieser Rolle gesehen wurde. Ein solcher Ansprechpartner kann aber nicht von Seiten des Staates gleichsam 'von oben' her berufen werden (auch wenn einige Muslime gelegentlich diesen Wunsch äußern, weil sie das aus ihren Herkunftsländern so gewohnt sind und weil sie sich ein für allemal ein Ende der zähen Debatten wünschen). Es reicht auch nicht, dass einzelne Spitzenverbände mit Alleinvertretungsanspruch auf den Plan treten, ohne dass sie in der eigenen Basis sowohl als Ganzes als auch in deren breit gefächerten ethnischen und – mit Einschränkung – theologischen Diversifikation verwurzelt wären.

Von daher sind aus politischen Motiven eilig auf den Weg gebrachte Islamunterrichtsmodelle streng genommen staatlich initiierte, subsidiäre Übergangslösungen, denen die entscheidenden Kriterien eines Religionsunterrichts nach Artikel 7 des Grundgesetzes fehlen. Im Unterschied jedoch zur Zeit des 'ersten' Diskurses um die 'Religiöse Unterweisung' (im Kontext von Migration), aus dem sich die Muslime in Deutschland ausgeschlossen fühlten, sitzen an den Runden Tischen und in den Richtlinien- und Lehrplankommissionen heute vermehrt Vertreterinnen und Vertreter derjenigen muslimischen Gemeinschaften, die von dem jeweiligen Unterricht betroffen sein werden. Auf aus dem 'islamischen' Ausland geholte Islam-Sachverständige wird diesmal verzichtet.

Damit ist ein Weg beschritten, der den Aufbau gegenseitigen Vertrauens ermöglicht. Die Konzentration auf lokale Projekte wie den Schulversuch 'Islamunterricht' in Erlangen befördert diese Entwicklung besser als das Ringen um den großen, landesweiten Wurf. Bewähren sich solche Modelle, die zunächst noch zwischen den beiden Kernmodellen 'IRU' und 'Unterweisung' (vgl. Abschnitt 2.11.2) angesiedelt sind, dann werden die Muslime vermutlich auf mehr politischen Willen hoffen können, in Zukunft 'richtigen' IRU zu erhalten.

Auf der anderen Seite sind aber auch warnende muslimische Stimmen zu hören, derartige Provisorien könnten in der Bildungslandschaft dauerhaft Wurzeln schlagen. Schon jetzt sei der Öffentlichkeit der Unterschied zwischen *Islamunterricht* und *Islamischem Religionsunterricht* nicht

---

[140] Vgl. hierzu den Fragenkomplex Nr. 13 der Großen Anfrage der CDU/CSU und die Antwort der Bundesregierung vom 8.11.2000 (Deutscher Bundestag 2000, 40 ff.). Auch: Jürgen Rüttgers, Vorsitzender der CDU-Landtagsfraktion in NRW, in der FAZ 136/1999 (16.6.1999), 6 (*CDU für Einführung von Islamunterricht*).
Einen Wendepunkt in dieser Hinsicht in Bayern stellte auch die Anhörung zum Thema "Islamunterricht an den Schulen in Bayern" dar, zu der der Bayerische Landtag (die Ausschüsse für Bildung, Jugend und Sport und für Hochschule, Forschung und Kultur) am 25. Mai 2000 Sachverständige aus islamischen Organisationen sowie akademische Experten eingeladen hatte.

mehr plausibel zu vermitteln.

3.6 DIE KIRCHEN

In der Begegnung zwischen den christlichen Kirchen und den Muslimen in Deutschland ist zum langjährigen Dialog in unterschiedlichen Foren die Verständigung über Fragen der Einführung von IRU hinzugekommen. Aus kirchlicher Sicht wäre die Parteinahme für den IRU besonders dann begründbar, wenn befürchtet werden müsste, dass die christlichen Unterrichtsangebote an der öffentlichen Schule in Bedrängnis geraten. Darauf verweisen jene Tendenzen, die Bekenntnisorientierung durch religionskundliche Elemente zu ersetzen – oder den Anspruch auf Gleichbehandlung der Muslime in Fragen des Religionsunterrichts nach Artikel 7 des Grundgeseztes durch eine 'Abwertung' des christlichen RU anstatt durch die 'Aufwertung' des IRU zu beantworten. Demgemäß argumentiert der evangelische Kirchen- und Verfassungsrechtler A. v. Campenhausen, dass die gesellschaftliche und politische Legitimation des christlichen Religionsunterrichts auf lange Sicht ohne die Einführung des IRU kaum aufrecht zu erhalten sei (Rheinischer Merkur 39/1999, 8). Es gehe dabei auch um die Sicherung des evangelischen und katholischen Religionsunterrichts durch gleichwertige Unterrichtsformen für die übrigen Schülerinnen und Schüler – so auch im Fall des Ersatzfachs Ethik als gleichwertiges Unterrichtsangebot für die Kinder von Konfessionslosen (vgl. dazu auch Behr/Bochinger/ Klinkhammer 2003, 22). Man kann von daher durchaus von einer Art strategischen Allianz zwischen den beiden großen christlichen Kirchen und den muslimischen Befürwortern eines deutschsprachigen IRU als ordentliches Lehrfach sprechen (vgl. [EKD] 1995, [EKD] 1999, [EKD] 2000, [EKD] 2000 a, [Deutsche Bischofskonferenz] 1999).[141]

Besonders die Debatten um die Einführung des Unterrichtsfachs LER im Bundesland Brandenburg deuteten darauf hin, dass im Schatten der Diskussion um den IRU die Zeitgemäßheit von Religionsunterricht als solchem zur Disposition steht. Der IRU könnte insofern auch zum Testfall für Religion im säkularen System werden.

In diesem größeren Kontext betrachtet ist auch die Sammelklage der Kirchen, der Unionsfraktion und von Eltern und Schülern gegen das Land Brandenburg zu verstehen, das statt Religionsunterricht das Fach LER (Lebensgestaltung-Ethik-Religionskunde) 1996 schrittweise als

---

141 Die folgende Stimme spricht zwar nicht für eine offizielle kirchliche Stelle, spiegelt aber die Haltung kirchennaher Kreise wider, die sich im Besonderen dem Dialog mit Muslimen widmen. In einer unterzeichneten Stellungnahme zur Ablehnung des Antrags der Islamischen Religionsgemeinschaft in Hessen (IRH) auf Einführung von IRU erklären Mitglieder des Islam-Arbeitskreises der Evangelischen Kirche Hessen Nassau (eine offizielle Stellungnahme der EKHN lag zu dem Zeitpunkt nicht vor): "Wir bedauern die Entscheidung des Hessischen Kultusministeriums [...] Wir halten die Gründe, die zur Ablehnung der IRH als Kooperationspartner [...] geführt haben, nicht für stichhaltig" (Islam-AK EKHN 2001, 1 und 2). Das Papier geht im Einzelnen auf die Ablehnungsgründe des KM ein, dass

- die IRH keine breite tatsächliche Repräsentanz der in Hessen lebenden ca. 300.000 Muslime biete;
- die IRH sich im Blick auf Scharia-Normen gegenüber andersdenkenden Muslimen durch eine geringe Dialogbereitschaft abhebe;
- die IRH kein verlässlicher und loyaler Partner für das Hessische Kultusministerium sei;
- es sich bei der IRH nicht um einen dauerhaften Zusammenschluss von Muslimen zur umfassenden Erfüllung der durch das Bekenntnis gestellten Aufgaben handle;
- dass bestimmte inhaltliche Aspekte von der IRH nicht klar beantwortet worden seien.

Die Autoren der Stellungnahme halten diese Kritikpunkte für nicht stichhaltig und kommen zu dem Schluss: "Die Verlierer sind [...] die muslimischen Kinder" (ebd., Seite 4).

allgemeines Pflichtfach für alle Schüler einführte.[142] Das Fach wird bekenntnisfrei, religiös und weltanschaulich neutral unterrichtet[143] und entspricht somit nicht mehr dem Unterrichtsprofil, wie es sich aus dem verfassungsmäßig grundgelegten Gestaltungsrahmen für die Religionsgemeinschaften ergibt. Den Religionsgemeinschaften wurde allerdings das Recht eingeräumt, in den Räumen der Schule in eigener Verantwortung Religionsunterricht zu erteilen.

Der Streit wurde von den Karlsruher Verfassungsrichtern mit dem Einigungsvorschlag geschlichtet, LER als Pflichtfach beizubehalten und gleichzeitig das Angebot an Religionsunterricht zu verbessern.[144] Der Karlsruher Vergleich wertet somit den bekenntnisorientierten Religionsunterricht auf und lässt gleichzeitig Wege offen, der religionsdemographischen Situation und Entwicklung (nicht nur!) in den neuen Bundesländern in Zukunft mehr Rechnung zu tragen.

Das extra Angebot des Landes Brandenburg an die Kirchen, ihren Unterricht eigenverantwortlich in den Räumen der Schule zu erteilen, hatte die Inanspruchnahme des Rechtswegs nicht abwenden können. Das hebt einen Aspekt der Religionsunterrichtsdebatte ins Licht, der auch von Muslimen vorerst noch unterschätzt wird: Eigenverantwortlich muss auch gelesen werden als *eigenverantwortlich finanziert*. Die Kirchen sehen sich heute schon finanziell nicht mehr in der Lage, besagtes Angebot flächendeckend selbst wahrzunehmen und die Nachfrage zu bedienen; sie sind in der Frage des Religionsunterrichts auf den Staat angewiesen. Es ist auch nicht auszuschließen, dass weitere Bundesländer nach Wegen suchen, den Kirchen die durch den Religionsunterricht entstehende finanzielle Last aufzuschultern. Vergleichbares gilt für die noch finanzschwächeren islamischen Gemeinden. Die von den Ländern Bayern, Niedersachsen und Nordrhein-Westfalen nun in Gang gebrachten Islamunterrichtsmodelle gestatten eine Form von Unterricht, für den bereits eine Anzahl von türkischen Lehrerinnen und Lehrern zur Verfügung steht, die bisher die Religiöse Unterweisung oder den Muttersprachlichen Ergänzungsunterricht abgehalten haben. Die Einführung sowohl eines Religionsunterrichts nach GG Art. 7 als auch einer dafür geeigneten akademischen Lehrerbildung stellte die Länder wahrscheinlich vor gravierende Finanzierungsprobleme. Andererseits würde ein von staatlicher Seite finanzierter IRU vor dem Hintergrund des Prinzips der Parität das Risiko für die Kirchen mindern, ihren Religionsunterricht dort aufgeben zu müssen, wo auch sie ihn nicht mehr bezahlen können.

---

142 Zur LER-Diskussion siehe Leschinsky 1996, Nipkow 1996, Gestrich (Hg.) 1996, Edelstein u. a. 2001 sowie Grözinger/Gladigow/Zinser (Hg.) 1999.

143 “Das Fach Lebensgestaltung-Ethik-Religionskunde soll Schülerinnen und Schüler in besonderem Maße darin unterstützen, ihr Leben selbstbestimmt und verantwortlich zu gestalten und ihnen helfen, sich in einer demokratischen und pluralistischen Gesellschaft mit ihren vielfältigen Wertvorstellungen und Sinnangeboten zunehmend eigenständig und urteilsfähig zu orientieren. Das Fach dient der Vermittlung von Grundlagen für eine wertorientierte Lebensgestaltung, von Wissen über Traditionen philosophischer Ethik und Grundsätzen ethischer Urteilsbildung sowie über Religionen und Weltanschauungen” (Brandenburgisches Schulgesetz BbgSchulG, nicht amtlich aktualisierter Text vom 17. Juli 2001 – nach der Novellierung des Gesetzes vom 1. Juni 2001 – , §11 Abs. 2).

144 Vgl. Simon 2002. Das Land, die Kirchen und die CDU stimmten dem Vergleich zu; ein Eilantrag einiger Eltern und Schüler wurde abgewiesen. Am 1.8.2002 trat eine entsprechende Neufassung des Brandenburger Schulgesetzes in Kraft. Die Landesregierung beabsichtigt bisher nicht die Einführung eines konfessionsgebundenen Islamischen Religionsunterrichts (*für* den Religionsunterricht in Brandenburg siehe Huber 2001).

3.7 DIE UNIVERSITÄTEN

Die wissenschaftliche Debatte drehte sich in jüngerer Zeit vermehrt um Fragen des Religionsunterrichts an sich; das wurde oben mit Blick auf das Fach LER im Land Brandenburg als Beispiel bereits skizziert. Hinsichtlich des IRU aber sind zunächst andere Fragen vordringlicher: die fachliche Beratung in Lehrplan- und Richtlinienkommissionen für Islamunterricht, die Ausbildung zukünftiger muslimischer Religionslehrkräfte und die Entwicklung einer islamischen Religionspädagogik und 'Theologie'. Bereiche einer sich anschließenden, praxisnäheren Forschung wären beispielsweise die wissenschaftliche Begleitung von Islamunterricht in Schulversuchen, die Grundlegung fachdidaktischer Theoriebildung, die Lösung aktueller Herausforderungen in der Lehrplanarbeit oder Prinzipien für die Herstellung zulässiger Lehrmittel.

Für die empirische Sozialforschung und für die Religionswissenschaft sind Ansätze von Interesse, die sich mit Veränderungen innerhalb islamischer Gemeinschaften befassen; solche Veränderungen sind beobachtbar, wenn solche Gemeinschaften sich an Institutionen und deren Strukturen annähern, die nicht aus dem Islam selbst erwachsen sind (wie etwa das deutsche Schulsystem). Dazu gehört auch die Frage nach sich wandelnden religiösen Selbstbildern von Muslimen und nach den Beziehungen islamischer Gemeinschaften zu ihrem sozialen Umfeld.[145] Für die klassischen Islamwissenschaften eröffnen sich mit der muslimischen Lehrerbildung gleichfalls neue Felder. So wird an einigen Universitäten seit einiger Zeit über die Lehre Islamischen Rechts als formale Basis für islamische Theologie nachgedacht.

Der Impetus einiger Universitäten, islamische Theologie im Kanon ihrer Wissenschaftsdisziplinen vertreten zu sehen, ist einerseits vor dem Hintergrund einer gewissen Konkurrenz unter den Universitäten und eines absehbar boomenden Themas verständlich, muss aber zunächst kritisch gesehen werden. Die Annahme liegt nahe, dass sich der Islam als Religion und Lebensweise im europäischen Kontext unter anderen Vorzeichen entwickelt als in den Kernländern islamischer Kulturräume: Muslimen werden kritische Fragen nach der Modernefähigkeit ihrer Religion gestellt – in einer Phase, in der die inneren Konsolidierungsprozesse islamischer Gemeinschaften in Europa gerade erst in Gang gekommen sind. Auch hier wäre wieder nach dem kulturgeschichtlichen Selbstverständnis und der verfassungsrechtlichen Ausgangslage jedes europäischen Landes zu unterscheiden. Insgesamt aber führt die Debatte um Integration und Werteerziehung auf der Basis des deutschen Grundgesetzes zu Ergebnissen, die nicht ohne weiteres auf andere europäische Länder übertragbar sind. Andererseits stellt sich die Frage, wie sinnvoll es wäre, wenn sich ein 'europäischer' oder gar 'deutscher' Islam entwickelt[146], der seine Anschlussfähigkeit an muslimisch-theologisches Denken auf internationalem Niveau verlöre (siehe dazu Abschnitt 8.4.1) und letztlich vielleicht schon von Bosnien als nahe gelegener muslimischer Kulturregion aus nicht mehr für authentisch 'islamisch' gehalten würde.

Das macht die Islam-Thematik für Universitäten in mehrfacher Hinsicht interessant, wobei momentan die Frage der zukünftigen Ausbildung muslimischer Lehrkräfte im Vordergrund steht, nachdem sich hier ein baldiger Bedarf abzeichnet, sobald die ersten Schulversuche für

---

145 Vgl. zur Frage der "Wandlungsprozesse im Islam" Bochinger 2000.

146 "Nur ein europäisierter Islam ist mit der zivilisatorischen Identität Europas in Einklang zu bringen" (Tibi 2003, 491). Der Autor bemüht sich um den "Entwurf eines Euro-Islam" und stellt dabei in Abrede, dass sich die Muslime in Deutschland um einen Islam bemühen, "der deutsch-europäisch orientiert ist" (Tibi zitiert Nadeem Elias, den Vorsitzenden des ZMD; ebd.). Es kommt ihm vielmehr darauf an klarzustellen, dass ein aufgeklärter Islam allein seine persönliche Errungenschaft als "in Deutschland lebender und seit 30 Jahren wissenschaftlich über den Islam forschender Muslim" ist – seine "Vision", die "in Westafrika im Sommer 1982 geboren" wurde (a.a.O., 494).

Islamunterricht auf mehrere Schulen ausgeweitet werden.[147] Die Forderung nach wissenschaftlich abgesicherter Ausbildung muslimischer Religionslehrkräfte wurde aber nicht erst mit Beginn der ersten Versuche erhoben, sondern schon mit Beginn des in Abschnitt 3.5 beschriebenen 'zweiten' Diskurses um den IRU.[148] Eine Reihe von Universitäten denkt bereits sehr konkret über passende Lehrangebote nach.[149]

Hier gilt es anzumerken, dass von muslimischer Seite auch Stimmen gegen eine universitäre Verankerung der Ausbildung muslimischer Lehrkräfte zu vernehmen sind, denn solche Projekte berühren das Mitbestimmungsrecht der von einem IRU betroffenen Religionsgemeinschaft(en). Die Frage wird gestellt, ob die Ausbildung muslimischen Lehrernachwuchses nicht besser 'eigenen' muslimischen Akademien überlassen bleiben sollte, die ja ohne Problem mit Universitäten kooperieren können.[150] Die Argumente dieser Gruppierung lassen sich grob in zwei

---

147 Eine Lehrerbildung auf der Grundlage akademischen Austausches mit Nachbardisziplinen würde muslimischen Studenten den Raum geben, Themen des Islam aus unterschiedlichen fachwissenschaftlichen Perspektiven anzugehen. Islamische Religionslehre als Fach im akademischen Fächerkanon würde zudem – ebenso wie 'Islam' als schulisches Unterrichtsfach – in der Wissenschaftsgemeinschaft ebenso wie in der Öffentlichkeit ein Zeichen der Normalität setzen. Die Universitäten als international vernetzte Bildungsanstalten könnten helfen, die oben beschriebene Spannung zwischen der Anschlussfähigkeit einer islamischen Theologie sowohl an europäische Kontexte als auch an die klassische muslimische Religionsgelehrsamkeit nicht nur für Muslime, sondern auch für andere wissenschaftliche Disziplinen fruchtbar zu machen und durch interdisziplinäre Zugänge zu unterstützen.

148 "Lehrkräfte für diesen Religionsunterricht sind an deutschen Universitäten im Rahmen des Lehramtsstudiums auszubilden" (Erklärung des BLLV-Landesvorstands vom 20.1.1999; Bayerische Schule 2/1999, 48). "Nötig sind [...] islamische Lehrangebote an deutschen Universitäten und die Einführung einer grundständigen Lehramtsausbildung" (EKD 2000 in Ambros 2000, 43). "Für Schülerinnen und Schüler islamischen Glaubens soll [...] islamischer Religionsunterricht angeboten werden, der [...] von qualifizierten Lehrkräften mit staatlicher Lehrbefähigung erteilt wird, die für diesen Religionsunterricht an deutschen Universitäten im Rahmen des Lehramtsstudiums ausgebildet sind [...]"; Gemeinsame Erklärung/Petition des Bayerischen Lehrer- und Lehrerinnenverbandes BLLV (Albin Dannhäuser), der Katholischen Erziehergemeinschaft in Bayern KEG (Bernhard Buckenleib), der Gemeinschaft Evangelischer Erzieher in Bayern GEE (Elisabeth Binswanger-Florian), des Katholischen Schulkommissariats in Bayern (Ernst Blöckl) und des Evangelisch-Lutherischen Kirchenamts in München (Helmut Hofmann), 7.8.2002. In diesem Sinne auch die Stellungnahme des Verbandes Bildung und Erziehung VBE vom 8.2.1999: "Islamischer Religionsunterricht an der öffentlichen Schule" sowie Schreiner 2000.

149 Die Universität Erlangen-Nürnberg hat im Rahmen einer Gastprofessur Perspektiven einer Ausbildung islamischer Religionslehrer (dort das Interdisziplinäre Zentrum für Islamische Religionslehre) angedacht und unter Mitwirkung des Verfassers der vorliegenden Untersuchung ein vier-semestriges Curriculum für Lehrveranstaltungen entworfen, das in die Magisterstudienordnung integriert werden soll. Die *Universität Frankfurt* geht mit einer Stiftungsgastprofessur in enger Kooperation mit islamisch-theologischen Fakultäten in der Türkei ähnliche Wege. Die Universität Bayreuth plant Bachelor/Master-Module mit Schwerpunkt auf der Darstellung muslimischer Binnenperspektiven. Das Centrum für Religiöse Studien an der Universität Münster hatte im Jahr 2002 eine Professur für die Religion(slehre) des Islam ausgeschrieben: "Prof. Dr. Muhammad Kalisch vertritt momentan den Lehrstuhl für Religion des Islam" (Webseite des CRS: www.uni-muenster.de/ArabistikIslam vom 16.06.2004). An der Universität Osnabrück laufen Vorgespräche mit islamisch-theologischen Fakultäten in der Türkei. Von der Universität Bonn stammt ein ausgearbeiteter Entwurf für eine Studienordnung auf der Ebene von Sekundarstufe II. Die Universität Hamburg möchte einen Lehrstuhl für Islamische Theologie einrichten. Die PH Karlsruhe denkt schon seit Anfang 1999 darüber nach, bis zum Jahr 2005 die ersten islamischen Religionslehrer auszubilden, die PH Ludwigsburg und die PH Schwäbisch Hall begleiten ein Projekt des Instituts für Islamische Erziehung in Stuttgart, eine (private) Grundschule für muslimische Kinder zu gründen (siehe dazu Behr/Bochinger/Klinkhammer 2003, 72 ff.).

150 Im Rahmen solcher "Kooptions-Modelle" arbeitet die Universität in Cambridge mit muslimischen Bildungseinrichtungen in England zusammen (The Islamic Academy), und zwar ursprünglich verstärkt auf dem Gebiet der Wirtschaftswissenschaften, inzwischen aber auch auf dem Gebiet der Erziehungswissenschaften. Leistungsnachweise (Scheine) solcher An-Institute werden von den Prüfungsämtern der Universitäten anerkannt.

Kategorien gliedern:

- Einerseits ist da der grundsätzliche Vorbehalt gegenüber 'staatlichen' Stellen, nur Muslime könnten den Islam als das 'Eigene' adäquat lehren, und die zurückliegenden Auseinandersetzungen zwischen dem Staat und seinen muslimischen Gemeinden seien nicht gerade von gegenseitigem Vertrauen geprägt gewesen;
- andererseits geht es um Detailfragen der akademischen Lehre.[151]

Ob hier die Mediation gelingt, wird im Einzelfall entscheidend davon abhängen, mit welchem Stellenprofil eine Professur ausgeschrieben ist. Dabei geht es wesentlich darum, ob die Lehrpersonen sowohl Rückhalt in den lokalen und regionalen muslimischen Gemeinschaften, als auch in der wissenschaftlichen Landschaft haben[152] (siehe dazu zusammenfassend Behr/ Bochinger/Klinkhammer 2003, 29 - 32 und 72 - 85). Demgegenüber muss wiederum gewährleistet sein, dass Dozenten und Studenten unabhängig von der Einflusssphäre der Moschee-Trägervereine arbeiten können – was bei privaten Akademien von vornherein in Frage zu stellen wäre.[153]

---

[151] Ein Hauptargument für 'eigene' islamische Akademien gründet in der Frage der Unterrichtssprache: Auch ein Lehrer, der Islam auf Deutsch unterrichtet, muss nach Auffassung vieler Muslime in der arabischen Sprache zu Hause sein, um mit Primärliteratur und Nachschlagewerken umgehen zu können – dies um so mehr, so lange nur wenig deutschsprachiges Unterrichtsmaterial zur Verfügung steht. Das erfordere die Freiheit der Akademien, ihren Unterricht auf Arabisch abhalten und arabische Gelehrte einladen zu können. Beispiel für diesen Weg sind die Islamisch-Religionspädagogische Akademie in Wien (IRPA) und eine private Akademie in Chateau Chinon, Frankreich. Die Unterrichtung des Islam auf Deutsch könne bestenfalls parallel zum arabischsprachigen Angebot laufen. Letztlich unterscheidet sich diese Argumentation nicht wesentlich von der Argumentation türkischer Behörden gegen den deutschsprachigen IRU, nur mit dem Unterschied, dass Arabisch im Gegensatz zu Türkisch die *lingua franca* des Islam und die Ursprungssprache des Koran ist. Dem könnte in den bisher angedachten Modellen der Universitäten Rechnung getragen werden, indem die Lehramtsstudenten eine Art *Arabicum* absolvieren müssen, vergleichbar dem Hebräicum, Latinum oder Graecum.

[152] In dieser Hinsicht war die einjährige Gastprofessur von Halit Ünal vom Sommersemester 2002 bis zum Sommersemester 2003 an der Universität Erlangen ein Glücksfall. Ünal hat in den 70er Jahren bei Abdoljavad Falaturi über ᶜUmar Ibn al-Khattâb promoviert (Ünal 1986), ist Fachmann für islamisches Recht und Koranexegese, vertritt selbst liberale und humanistische Positionen und genießt als 'guter Bruder' unter Muslimen Ansehen. Er hat sich während seines Aufenthaltes aktiv in das muslimische Gemeindeleben in Erlangen integriert. Einen adäquaten Ersatz für ihn zu finden wird nicht einfach sein. Derzeit füllt Professor Ali Tosun mit Blockveranstaltungen die Lücke, zu denen er aus der Türkei anreist.

[153] In einem Thesenpapier der Leitung des Islamischen Zentrums Nürnberg (Hessestraße) aus dem Jahre 1996 wurde angedacht, in den Räumlichkeiten der Moschee ein Pädagogisches Institut für Islamlehrer einzurichten, "[...] da hier kurzfristig die Möglichkeit gegeben ist, 20 bis 25 angehende Lehrer und ihre drei Dozenten unterzubringen [...] Anzustreben wäre die Unterbringung der Studenten und einen Teil der Dozenten (*in etwa vier weiteren Instituten an anderen Orten im Bundesgebiet; eigene Einfügung*) in der Unterrichtsstätte selbst" (persönliche Unterlagen). Der Verfasser dieser Dissertation gab damals in einer erbetenen Stellungnahme zu dem Projekt zu Bedenken: "Die enge Verbindung einer die Gemeinschaften übergreifenden Einrichtung wie dieses Akademieprojekt mit einem einzelnen Islamischen Zentrum ist eher kritisch zu bewerten [...]" (persönliche Unterlagen). Drei Jahre später begleitete der Verfasser dieser Dissertation die Nürnberger Delegation auf einer Reise nach Kuwait, die zum Ziel hatte, Investoren und Sponsoren für das Projekt zu finden. Im Nachhinein hat sich gezeigt, dass sich für eine derartige Finanzierung ohne eigenes Anschubkapital kaum Investoren finden lassen. Interessanterweise wurde von den gut informierten Gesprächspartnern in Kuwait (eine private Stiftung, das Ministerium für Stiftungen und die Rektorin der Universität) kritisch nachgefragt, in wieweit das Nürnberger Projekt anschlussfähig sei an die universitäre Lehrerbildung in Deutschland. Für den Fall einer Anbindung an die "richtige" Lehrerbildung wurde von der Universitätsrektorin in Aussicht gestellt, Professorinnen oder Professoren gastweise für ein oder zwei Semester nach Bayern abzustellen (persönliche Aufzeichnungen).

4 DER UNTERSUCHUNGSGEGENSTAND

4.1 DIE GRUNDGESAMTHEIT DER LEHRPLÄNE UND RICHTLINIEN FÜR ISLAMUNTERRICHT

Zu dem Zeitpunkt, an dem die vorliegende Untersuchung abgeschlossen wurde, lagen diejenigen deutschsprachigen Lehrpläne beziehungsweise Richtlinien für Islamunterricht vor, die hier kurz vorgestellt werden (insgesamt 14 Dokumente). Im Einzelnen entscheidet die rechtliche Verortung darüber, ob es sich um eine *Richtlinie* beispielsweise für *Religiöse Unterweisung* oder um einen Rahmen- oder Lehrplan für *Islamischen Religionsunterricht* handelt (zu den einzelnen Modellen und ihren Bezeichnungen siehe die Abschnitte 2.4.2, 3.2 und 3.3). Ob sich ein Dokument im Entwurfs- oder Genehmigungsstadium befindet, fertiggestellt oder sogar in Kraft ist, hat sich für die Forschungsfrage nicht als entscheidend erwiesen.

Die Lehrpläne des Kölner Instituts für Interkulturelle Pädagogik (IPD; Dokument IPD) und der Islamischen Föderation in Berlin (IFB; Dokument IFB) zeichnen sich allerdings durch eine Besonderheit aus, die in Einzelfällen für die Diskussion von Bedeutung ist: Der Kölner Entwurf wurde durch einige Veränderungen sprachlicher und inhaltlicher Art an die Berliner Gegebenheiten angepasst und schließlich vom dortigen Senat zugelassen. Zwischen diesen beiden Dokumenten sind also direkte Vergleiche möglich.

Entscheidend dafür, ob ein Dokument in die Untersuchung einfließen soll, waren folgende Auswahlkriterien, die alle drei erfüllt sein mussten:

a Texte, für die muslimische Autoren verantwortlich zeichnen, welche sich auch zum Islam bekennen und im weitesten Sinne dem Spektrum einer oder mehrerer islamischer Gemeinschaften zugeordnet werden können;

b Texte, die von islamischen Gemeinschaften im Zuge eines Antragsverfahrens auf Einrichtung von islamischem Religionsunterricht bei den zuständigen Behörden eingereicht wurden;

c Texte, die ohne Anleihen aus anderen Lehrplänen erstellt wurden, welche ihrerseits die Kriterien a und b nicht erfüllen.

4.1.1 Die in die Untersuchung aufgenommenen Dokumente

Den Texten wurde ein Code zugeteilt (vgl. auch die Abschnitte 5.2.1 und 5.2.2), der für das Verfahren der syntaktischen und semantischen Zerlegung benötigt wird. In der späteren Diskussion wird nur auf diese Bezeichnung in Verbindung mit der entsprechenden Satznummer verwiesen. Beispiel: Der Code IRH018 bezeichnet den Satz Nummer 18 in Dokument IRH; das Dokument IRH ist der Lehrplan der Islamischen Religionsgemeinschaft in Hessen (siehe unten).

Dokument ZMD

Entstehungsort:	Köln, Aachen und nordrhein-westfälisches Umfeld
Entstehungsjahr:[154]	1998
Titel:	Entwurf eines Lehrplans für Islamische Religionslehre (Grundschule)
Urheber:	Pädagogischer Fachausschuss des Zentralrats der Muslime in Deutschland

[154] Das Entstehungsdatum bezieht sich auf Datumsangaben, die die schriftlich vorliegenden Dokumente tragen. In einigen Fällen handelt es sich dabei um eine überarbeitete zweite Auflage (Dokument IPD), in anderen war die Phase der Überarbeitung zum Zeitpunkt der Dissertation noch nicht abgeschlossen (Dokument IFB).

	(ZMD)
Status:[155]	nicht zugelassen
Bemerkung:	Der Zentralrat vertritt bundesweit die ihm mit gewisser Fluktuation angeschlossenen muslimischen Interessenverbände. Der ZMD versucht derzeit auf dem Klagewege, den Islamischen Religionsunterricht in NRW durchzusetzen, nachdem sein Antrag auf Einrichtung dieses Unterrichts (gemäß Art. 7 Abs. 3 GG) in Nordrhein-Westfalen abgelehnt wurde (Beklagter ist das dortige Kultusministerium). Zur Selbstdarstellung siehe www.islam.de (siehe auch zusammenfassend Özdil 1999, 105 ff.).[156] Dem pädagogischen Fachausschuss gehören muslimische Pädagoginnen und Pädagogen an.

Dokument IPD

Entstehungsort:	Köln
Entstehungsjahr:	2000
Titel:	Rahmenplan für den Islamischen Religionsunterricht. Primarstufe Klasse 1-4, 2. Auflage
Urheber:	Institut für Interreligiöse (vormals “internationale”) Pädagogik und Didaktik (IPD)
Status:	nicht zugelassen
Bemerkung:	Das IPD erstellt Unterrichtsmaterialien für jede Form islamischen Religionsunterrichts und beteiligt sich aktiv an der Debatte um die Einführung eines Islamischen Religionsunterrichts als ordentliches Lehrfach, und zwar über das nordrhein-westfälische Umfeld hinaus (Berlin, Schweiz). Dokument IPD diente als Vorlage für Dokument b (siehe unten). Das IPD bietet Kurse zur Ausbildung als religionspädagogische Fachkraft an.[157]

Dokument IFB

Entstehungsort:	Berlin

---

155 Als Status kommen nur amtlich “zugelassen” oder “nicht zugelassen” in Frage. Das ließe sich weiter unterscheiden in:

- Lehrpläne, die nicht in der Absicht verfasst wurden, sie bei einer Behörde vorzulegen
  - und die nicht bei einer Behörde vorgelegt wurden (Dokument IPD)
  - und die im Nachhinein bei einer Behörde vorgelegt wurden (Dokument BEHR)
- Lehrpläne, die in der Absicht verfasst wurden, sie bei einer Behörde einzureichen
  - und die zugelassen wurden (mit Einschränkung Dokument IFB)
  - und die abgelehnt wurden (Dokumente ZMD und IRH)
  - und über die nicht oder noch nicht entschieden wurde (Dokument IRE)

Dazu ist anzumerken, dass sich abschlägige Bescheide der Behörden nicht auf die Inhalte des Lehrplans beziehen, sondern auf den rechtlichen Status des Antragstellers: Wird ihm der Status als Religionsgemeinschaft nicht zuerkannt, ist auch eine inhaltliche Prüfung des mit dem Antrag eingereichten Lehrplans hinfällig.

156 Der ZMD ist nicht zu verwechseln mit dem “Islamrat”; siehe dazu www.islamrat.de (Stand 15.07.03) und zusammenfassend Özdil 1999, 103 f.

157 Siehe den Erfahrungsbericht der Absolventin Tenziye Aydin unter www.muslimat-berlin.de (Stand 15.07.03). Zur Selbstdarstellung siehe www.ipd-koeln.de (Stand 15.07.03). Das IPD ist Träger des Projektpreises 2001 für Komplementarität in den Religionen der Interreligiösen Arbeitsstelle INTR°A e.V. (siehe www.interrel.de; Stand 15.07.03) – die Webseiten waren zum Zeitpunkt 16.06.2004 aktualisiert, die Informationen aber noch abrufbar.

Entstehungsjahr: 2001
Titel: Vorläufiger Rahmenplan für den islamischen Religionsunterricht im Lande Berlin Grundschule Klassenstufe 1 - 4
Urheber: Islamische Föderation in Berlin (IFB)
Status: mit Einschränkung zugelassen[158]
Bemerkung: Die IFB, die 1980 als Dachverband von 26 Vereinen in Berlin gegründet wurde, bietet mit dem Schuljahr 2003/2004 an insgesamt 30 Berliner Grundschulen Islamischen Religionsunterricht an (in Kreuzberg, Neukölln, Schöneberg, Spandau und Wedding).[159] Der Rahmenplan enthält einen Anhang mit Empfehlungen zur Leistungsbeurteilung. Im Aufbau gleicht dieser Entwurf (knapp 100 Seiten) ziemlich genau dem Dokument IPD, da es unter der Mithilfe des Kölner Instituts erstellt wurde. Eine synoptische Übersicht findet sich im Anhang Teil 3 dieser Dissertation.

Dokument IRH
Entstehungsort: Frankfurt am Main
Entstehungsjahr: 1998
Titel: Rahmenplan-Entwurf
Urheber: Kommission Islamischer Religionsunterricht (KIRU) der Islamischen Religionsgemeinschaft Hessen (IRH)
Status: nicht zugelassen
Bemerkung: Die IRH wurde im Juni 1998 vom Amtsgericht Frankfurt am Main ins Vereinsregister eingetragen.[160] In einem allgemeinen Teil informiert der Rahmenplan über die Rechtsgrundlagen, die didaktische Substanz, das Unterrichtskonzept und die Lehrbefähigung und Lehrbevollmächtigung. Ein unterrichtspraktischer Teil enthält eine tabellarische Übersicht über die Handlungs- und Erkenntnisbereiche sowie die Lernfelder 1/2 und 3/4. Der Antrag der IRH auf Einführung islamischen Religionsunterrichts wurde am 19. September 2001 von der hessischen Kultusministerin abschlägig beschieden. Amir Zaidan, Gründungsvorsitzender der IRH (inzwischen aus dem Amt ausgeschieden), bietet für verschiedene Sozialberufe so genannte Islamologie-Kurse als "Qualifizierungs-Lehrgänge" in deutscher Sprache an, in denen "der Islam auf islamisch-wissenschaftlichem Niveau" kennengelernt werden kann (das Islamologische Institut hat seinen Sitz in Wiesbaden).[161]

158 In Sachen Einrichtung des Religionsunterrichts der IFB siehe Urteil des Berliner Oberverwaltungsgerichts vom 4.11.1998 und des Bundesverwaltungsgerichts Leipzig (Pressemitteilung 06/2000: BVerwG 6 C 5.99; Urteil vom 23. Februar 2000; siehe auch unter www.bverwg.de; Stand 15.07.03, auch nach Aktualisierung, Stand 16.06.2004). Über einige Passagen des Rahmenplans wurde zum Zeitpunkt dieser Untersuchung noch mit dem Berliner Schulsenat verhandelt.

159 Zur Selbstdarstellung der IFB siehe www.islamische-foederation.de (Stand 15.07.03, auch nach Aktualisierungen zum Zeitpunkt 16.06.2004).

160 Zur Selbstdarstellung siehe IRH 1999 und www.irh-info.de (Stand 15.07.03).

161 Die Webseite www.islamologie.de befand sich am 15.07.2003 im Aufbau. Informationen zum Kursaufbau und zu den Lehrinhalten konnten zu der Zeit aber auch unter www.irh-info.de als pdf-Dateien abgerufen werden.

Dokument IRE	(nicht zu verwechseln mit dem Erlanger Dokument ERL; siehe unten!)
Entstehungsort:	Erlangen
Entstehungsjahr:	1999
Titel:	Lehrplan für den islamischen Religionsunterricht (Grundschule)
Urheber:	Islamische Religionsgemeinschaft Erlangen
Status:	nicht zugelassen
Bemerkung:	Die Islamische Religionsgemeinschaft in Erlangen wurde im Dezember 1999 gegründet.[162] Dieser Entwurf begleitete den ersten Antrag[163] dieser Religionsgemeinschaft auf Erteilung islamischen Religionsunterrichts an Erlanger Grundschulen, der nicht weiter beschieden wurde, da relativ zeitgleich das Antragsverfahren der Islamischen Religionsgemeinschaft in Bayern anlief, in der auch die Vertreter der IRE Mitglied sind. Mit der Genehmigung eines eigenen Schulversuchs in Kooperation mit der Universität Erlangen für das Schuljahr 2003/2004 ist dieser Vorentwurf durch einen Lehrplan ersetzt worden, der von der Lehrplankommission "Islamunterricht/Modellversuch Erlangen (Grundschule Brucker Lache, Jahrgangsstufen 1 bis 4) des Staatsinstituts für Schulqualität und Bildungsforschung in München in Zusammenarbeit mit Vertretern der IRE und Beratern der beiden Universitäten Erlangen und Bayreuth erstellt worden ist (siehe unten Dokument ERL). Dokument IRE ist zwar unter tätiger Mithilfe einiger Universitätsprofessoren entstanden, stellt dennoch aber ein Binnendiskursdokument dar. Auch für die Dokumente ZMD, IPD, IFB und IRH kann nicht ausgeschlossen werden, dass sie im Verlauf ihrer Entstehung von nicht-muslimischen Fachleuten aus den Bereichen Islamwissenschaft, Religionswissenschaft, Recht und Pädagogik kritisch-beratend gegengelesen und ihre Anregungen in den Text aufgenommen wurden.

Hinweis: Im Verlauf dieser Untersuchung, insbesondere aber in Kapitel 9, wird ausführlicher auf den Lehrplan für den Schulversuch in Erlangen Bezug genommen. Dabei handelt es sich um Dokument ERL (siehe unten) und nicht um das Dokument IRE. Dokument ERL entstand erst während der Endphase der vorliegenden Untersuchung. Es wurde in die Diskussion mit einbezogen, weil sowohl erste Erfahrungen aus einem konkreten Unterricht, als auch Zwischenergebnisse der vorliegenden Untersuchung in die Anlage des Lehrplans einflossen. Der Verfasser der vorliegenden Untersuchung war Berater der zuständigen Kommission und ist mitverantwortlich für die Formulierung des Fachprofils und der Lehrinhalte.

4.1.2 Die nicht in die Untersuchung aufgenommenen Dokumente

Eine Reihe von Lehrplanentwürfen konnte nicht berücksichtigt werden, weil sie einem oder mehreren der oben genannten Kriterien a - c nicht genügen. Auf die Gründe wird jeweils kurz eingegangen. Sie werden hier dennoch vorgestellt, weil sie zum Gesamtbild der Thematik

162 Siehe dazu Rudolph 2000. Seite 2 des Berichts weist dieses Gründungsdatum aus. Für weiter gehende Informationen zu den muslimischen Vereinen in Erlangen, Nürnberg und Umgebung siehe Engelbrecht 1998.

163 Antrag vom 12.12.1999 der Islamischen Religionsgemeinschaft Erlangen e.V. in (damaliger) Gründung.

beitragen. In einzelnen Fällen stehen sie sogar in mehr oder weniger direkter Beziehung zu einem der hier untersuchten Texte. Es kann also in der Diskussion zu Verweisen auf das eine oder andere dieser Dokumente kommen.

Dokument BEH
Entstehungsort: München
Entstehungsjahr: 1999
Titel: Lehrplanentwurf für einen Schulversuch "Islamischer Religionsunterricht mit Unterrichtssprache Deutsch" in Bayern - Jahrgangsstufe 1 mit 4
Urheber: Harry Harun Behr in Zusammenarbeit mit Mirsad Niksic
Status: nicht zugelassen
Bemerkung: Dieser Lehrplan kann schon allein deshalb nicht Gegenstand der Untersuchung sein, weil er vom Verfasser der vorliegenden Arbeit stammt. Er wird gleichwohl an dieser Stelle erwähnt, weil ihn im Frühjahr 2002 die Islamische Religionsgemeinschaft in Bayern[164] ihrem Antrag auf Islamischen Religionsunterricht zu Grunde gelegt hat. In dem neunseitigen Fachprofil, das dem Lehrplan voransteht, werden die Ziele und Aufgaben des Unterrichts erläutert. Der rund 50-seitige querformatige Lehrplan (zweispaltig: Lernziele-Unterrichtshinweise Klassen 1/2 bzw. 3/4) ist in die Lernbereiche Glauben/Wissen, Leben, Handeln und Sprechen untergliedert, jeweils mit Unterkapiteln, und enthält im Anhang einen Stichwortindex. Der Schwerpunkt dieses im Vergleich mit den anderen Dokumenten thematisch sehr ausführlichen Plans liegt im Bereich Ethik und Verhalten und wird von einigen Lehrkräften in Bayern und in NRW auf Grund seiner teilweisen Übertragbarkeit auf das Unterrichtsfach Ethik als Fundus für ethikbezogene Unterrichtssequenzen in konfessionsgemischten Lerngruppen herangezogen.

Dokument IKB
Entstehungsort: Berlin
Entstehungsjahr: 2000
Titel: Vorläufiger Rahmenplan für den islamischen Religionsunterricht in der Islamischen Grundschule Boppstraße 4, 10967 Berlin, Fachbezeichnung Islamische Religion, Klasse 1 - 6.
Urheber: Islam Kolleg e.V. Berlin
Status: für die Privatschule in Gebrauch
Bemerkung: Das Islam Kolleg e.V. ist der Trägerverein der privaten islamischen Grundschule. Der Aufbau ähnelt Dokument ZMD: Der Lehrplan ist vierspaltig (Ziele-Inhalte-Unterrichtshinweise-Quellen) und umfasst 111 Seiten. Da es sich um eine privatschulrechtliche Konzeption handelt, sehen sich die Autoren nicht in Konkurrenz zu dem Rahmenplan der Islamischen Föderation in Berlin. Privatschulrechtliche Konzeptionen können in dieser Untersuchung nicht berücksichtigt werden. Sie unterliegen einem vereinfachten Zulassungsverfahren und haben einen anderen Adressatenbezug. Ähnliches gilt für den Lehrplan der Deutsch-Islamischen Privatschule in München, der nur für den internen Gebrauch bestimmt ist (Dokument FRE).

Dokument FRE
Entstehungsort: München
Entstehungsjahr: ohne Datumsangabe; etwa Ende der 90er Jahre
Titel: Islamischer Religionsunterricht an der Deutsch-Islamischen Schule in München (Freimann)
Urheber: nicht benannt; der Autor dieser Untersuchung erhielt den Lehrplan von der Schulleitung als getipptes Manuskript
Status: für die Privatschule in Gebrauch

---

164 Diese ist eine Gemeinschaft in Gründung. Sie ging aus einem "Runden Tisch" hervor, der unter der vorsichtigen Moderation des Kultusministeriums in München zusammentrat. Am 19. August 2001 kam es in Ingolstadt zur konstituierenden Versammlung. Das Kultusministerium hat den kurz darauf folgenden Antrag dieser Religionsgemeinschaft abgelehnt. Die IRB reichte Klage ein; im Frühjahr 2003 einigte man sich im Rahmen eines Vergleichs: Die IRB zog ihren Antrag zurück, woraufhin das Kultusministerium auch seinen Bescheid zurückzog (vgl. Fußnote 111 in Abschnitt 3.3.2).

Bemerkung: Der 8 Seiten umfassende Lehrplan ist ein Rahmenplan im Sinne einer Inhaltsauflistung, die jeweils für die ersten beiden Grundschuljahre und für den Turnus 3./4. Klasse unterteilt ist. Die erste Seite ist übertitelt mit "Lernziele des islamischen Religionsunterrichts". Dieser Text ist allerdings ein umfangreiches Zitat aus dem Beschlusstext der Deutschen Bischofskonferenz für den katholischen Religionsunterricht vom 22. und 23. November 1982. Abgesehen von der privatschulrechtlichen Grundlage erfüllt dieses Dokument nicht das Auswahlkriterium c.

Dokument ISIZ

Entstehungsort: Stuttgart
Entstehungsjahr: 1996
Titel: Lehrplanentwurf für die Klassen 1 bis 7 (Grund- und Hauptschule). Projekt Islamischer Religionsunterricht in Baden-Württemberg
Urheber: Islamisches Sozialdienst- und Informationszentrum e.V. (ISIZ)[165]
Status: für die Privatschule in Gebrauch
Bemerkung: Dieser Entwurf könnte zwar auf Grund seiner Anlage in die Untersuchung einfließen, aber er steht in Zusammenhang mit der "Islamische Wochenendschule" in Stuttgart und dem Projekt "Islamische Grundschule" des selben Trägers. Zudem erfüllt er wie Dokument FRE nicht Kriterium c.[166] Die tabellarische Übersicht dieses Lehrplans verteilt die Lehrplaneinheiten (Inhalte) auf die Jahrgangsstufen und auf die drei klassisch-islamischen Lernbereiche *îmân* (Glaubensinhalte), *islâm* (Glaubenspraxis) und *ihsân* (Verhaltens- und Moralerziehung).[167] Die 77-seitige Stoffverteilung ist zweispaltig (Spalten nicht benannt, aber in etwa Ziele und Inhalte), wobei jeder Lehrplaneinheit nochmal kurz die wichtigsten fachdidaktischen Grundgedanken vorangestellt sind. Der Antrag des ISIZ auf Einführung von islamischem Religionsunterricht wurde bisher abschlägig beschieden.

Dokument NRW

Entstehungsort: Soest
Entstehungsjahr: 1986[168]
Titel: Religiöse Unterweisung für Schüler islamischen Glaubens
Urheber: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung. Curriculumentwicklung in Nordrhein-Westfalen
Status: zugelassene Richtlinie für das Unterrichtsmodell "Religiöse Unterweisung"
Bemerkung: Der rund 240 Seiten starke Entwurf für religiöse Unterweisung (nicht i.S.v. GG Art. 7, sondern Ersatzfach) wurde im Auftrag des Kultusministers von einer Expertenrunde in Abstimmung mit dem türkischen Erziehungsministerium in Ankara und den theologischen Fakultäten in Ankara, Istanbul und Kairo erstellt. Er ist dem Begriff von "bikultureller/bilingualer Sozialisation" verpflichtet, wie er sozialisationstheoretisch in den 70er Jahren vertreten wurde, mit Bezugnahme zur Heimkehroption der damaligen Migranten der 1. Generation und ihrer Kinder in ihr Heimatland Türkei. Der Entwurf wurde von den muslimischen Verbänden in NRW kritisch bis ablehnend aufgenommen. Er ist querformatig und dreispaltig (Inhalte-Ziele-Unterrichtshilfen) – ein Strukturmerkmal,

---

165 Zur Selbstdarstellung von ISIZ siehe www.isiz.de (Stand 15.07.03). Die Aktualisierung am 16.06.2004 ergab hier leider einen negativen Treffer: "Liebe Geschwister und Leserinnen und Leser unserer Seite! Wir benötigen eine lange Pause, um nachdenken zu können."

166 Er weist zu viele Anleihen aus Dokument NRW auf, was die qualitative Auswertung verzerren würde: Unter Punkt "3.2 Religionsunterricht" beispielsweise werden 11 Ziele aufgelistet ("Abbau von Angst und Gewinnung von Vertrauen, Erfahrung von Liebe statt Lieblosigkeit [...]"), die sich wortgleich auf Seite 17 des Dokuments NRW wiederfinden.

167 Diese Einteilung findet sich im so genannten *hadîth jibrîl* (vgl. dazu Abschnitt 8.2.3.4.g).

168 Der Entwurf für die Klassen 5 und 6 ging 1991 in die unterrichtspraktische Erprobung ein, derjenige für die Klassen 7 bis 10 im Jahr 1996 (Landesinstitut für Schule und Weiterbildung NRW 1996).

dass so ähnlich in Dokument ZMD aufgegriffen wurde.[169] Die Unterweisung ist seit Inkrafttreten türkischsprachig und wird derzeit vermehrt deutschsprachig durchgeführt. Der Folgeband für die Klassen 7 bis 10 erschien 1996 und ist anders aufgebaut: nach den fünf grundlegenden Orientierungen Erfahrungs-, Gegenwarts-/ Zukunfts-, Traditionen-, Qualifikations-/Handlungs- sowie Themenorientierung. Das didaktische Grundverständnis beruht hier auf dem Anliegen, Lebenswirklichkeit und Wissen ineinander zu verschränken. Dokument NRW konnte nicht in die Untersuchung einfließen, weil es sich nicht um Religionsunterricht in Verantwortung einer Religionsgemeinschaft von Muslimen handelt, sondern um ein Ersatzfach (darum *Richtlinie* und nicht *Lehrplan*).

Dokument KMB

Entstehungsort:	München
Entstehungsjahr:	1986/1988
Titel:	Richtlinie für die religiöse Unterweisung türkischer Schüler muslimischen Glaubens in den Jahrgangsstufen 1 mit 3 der Grundschule / in den Jahrgangsstufen 4 und 5 der Grundschule
Urheber:	Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus[170]
Status:	zugelassene Richtlinie für das Unterrichtsmodell "Religiöse Unterweisung"
Bemerkung:	Die sehr knapp gehaltenen, einspaltigen Inhaltslisten (3 bzw. 2 Seiten, vergleichbar einem Rahmenplan) sind bildungspolitisch und zeitlich neben dem Dokument NRW einzuordnen. Die Unterweisung ist seit Inkrafttreten türkischsprachig und wird derzeit in Pilotprojekten deutschsprachig durchgeführt. Die Richtlinien für die Klassenstufen 6 bis 10 sind fertiggestellt, waren zum Zeitpunkt der Untersuchung aber noch nicht veröffentlicht. Die selben Gründe wie bei Dokument NRW sprechen gegen eine Berücksichtigung von Dokument KMB in der vorliegenden Untersuchung.

Dokument ERL

Entstehungsort:	Nürnberg (ISB München)
Entstehungsjahr:	März 2003 - Februar 2004
Titel:	Fachlehrplan für den Schulversuch Islamunterricht an der bayerischen Grundschule
Urheber:	Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus
Status:	Richtlinie in Arbeit für den Modellversuch "Islamunterricht"[171]
Bemerkung:	Dieser Lehrplan ist kein Lehrplan für Islamischen Religionsunterricht, sondern in der Mitte zwischen Religions- und Ethikunterricht angesiedelt. Die Schüler besuchen den Unterricht nach Anmeldung durch die Eltern; der Unterricht ist insoweit einem Religionsunterricht ähnlich (auch inhaltlich: Die Schüler lernen zum Beispiel das Gebet.); andererseits liegt der Schwerpunkt deutlich auf dem Bereich der Ethik (alle Inhalte stehen unter dem Vorbehalt der Ausrichtung an den Werten und Normen der freiheitlich-rechtlichen Grundordnung, namentlich die Menschenrechtskonvention, das Grundgesetz und die Verfassung des Freistaates Bayern). Es handelt sich nicht um einen von Muslimen selbst verantworteten Religionsunterricht, sondern um eine Annäherung des Typs Dokument KMB an eine Vorform 'verkündenden Unterrichts' – erstellt in Verantwortung des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus, unter Mitwirkung der als Religionsgemeinschaft (vereinsrechtlich) organisierten Muslime in Erlangen.

[169] Man kann sogar sagen, dass der Entwurf des Zentralrats der Muslime eine Erwiderung auf den Soester Richtlinienentwurf darstellt: Anstatt die Heimkehroption und die latente Hilfsbedürftigkeit des entwurzelten "ausländischen Kindes" zu thematisieren, hebt Dokument ZMD gleichsam antithetisch zu Dokument NRW die besondere Rolle der muslimischen Gemeinschaft als identitätsstiftenden (wenngleich konjunktiven) Erfahrungsraum für die Entwicklung muslimischer Kinder hervor.

[170] "Die [...] Richtlinien [...] wurden auf der Grundlage des vom Ministerium für nationale Erziehung der Republik Türkei erlassenen Lehrplans für 'Religions- und Ethikunterricht' vom 7. Juni 1982 erstellt" (Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus 1986, 270).

[171] Vom Bayerischen Staatsministerium für Unterricht und Kultus genehmigt: KMS vom 12. Juli 2004 Nr. III.7 - 5 O 4244 - 6. 23573.

Dokument NDS

Entstehungsort:	Niedersachsen
Entstehungsjahr:	2003
Titel:	Rahmenrichtlinien für den Schulversuch "Islamischer Religionsunterricht"
Urheber:	Niedersächsisches Kultusministerium (Az. 305-82161/1 - 15)
Status:	Rahmenrichtlinie für den Schulversuch "Islamischer Religionsunterricht"; Stand 27. Mai 2003
Bemerkung:	Die Richtlinien beruhen auf der Erklärung der "maßgeblichen Repräsentanten der muslimischen Organisationen und Vereine" gegenüber dem Land, "dass im Rahmen eines Schulversuchs 'Islamischer Religionsunterricht' in deutscher Sprache an ausgewählten Grundschulen auf der Grundlage dieses (sic!) Lehrplans erteilt wird". Dies wird weiter präzisiert: "[...] in Übereinstimmung mit ihren Grundsätzen und [...] in engem Zusammenhang mit dem Bildungsauftrag der Schule (§ 2 NSchG)" (Seite 3 des Dokuments). Ähnliche Gründe wie bei Dokument KMB sprechen gegen eine Berücksichtigung in der vorliegenden Untersuchung. Dokument NDS beruht weit gehend auf Dokument ZMD.

Dokument AUS

Entstehungsort:	Wien
Entstehungsjahr:	1983
Titel:	Lehrplan für den islamischen Religionsunterricht an Pflichtschulen, mittleren und höheren Schulen
Urheber:	Islamische Glaubensgemeinschaft in Österreich/Österreichisches Bundesministerium für Unterricht und Kunst (Republik Österreich 1983)[172]
Status:	zugelassen
Bemerkung:	Auf vier Seiten werden in ähnlich knapper Form wie unter k "Allgemeine Bildungsziele" und "Lehrstoff", immer zusammengefasst für zwei aufeinanderfolgende Jahrgangsstufen, als Inhaltsliste aufgeteilt (einspaltig). Der Unterricht läuft seit Inkrafttreten; die Lehrer werden an der Islamisch-Religionspädagogischen Akademie in Wien (IRPA; siehe dazu Abschnitt 3.7, Fußnote 151 und Abschnitt 8.4.3) ausgebildet. Dieser Lehrplan fällt aus der Untersuchung heraus, weil in Österreich andere rechtliche Rahmenbedingungen für den Religionsunterricht gelten. Zudem sind dort die Muslime, unter besonderer Berücksichtigung der hanafitischen Rechtsschule, anerkannte *Glaubensgemeinschaft*.

4.2 GEMEINSAMKEITEN UND UNTERSCHIEDE ZWISCHEN DEN UNTERSUCHTEN DOKUMENTEN

Die fünf in die Untersuchung aufgenommenen Texte sind nach folgenden inhaltlichen Merkmalen unterscheidbar, die das Verständnis der Autoren von Unterricht betreffen und ihnen jeweils eine bestimmte Grundtendenz verleihen, auf die in der pädagogischen Diskussion näher eingegangen werden soll (vgl. Abschnitt 7.5.1). Diese Merkmale sind allerdings keine ausschließlichen, sondern immer auch in den anderen Texten vertreten (vgl. dazu auch Abschnitt 5.7):

1) **Deskriptivität statt theologischer Normativität**

   Dokument IRE ist tendenziell eher deskriptiv angelegt: Die Autoren formulieren einen Grundbestand an Inhalten und Themen. Das Dokument ist im klassischen Sinne Lehr*plan* (Themenplan) mit nur geringen curricularen Vorgaben und deshalb auch der kürzeste Text.

---

172 Einleitend heißt es: "Der in der Anlage wiedergegebene Lehrplan für den islamischen Religionsunterricht an Pflichtschulen, mittleren und höheren Schulen wurde vom Oberseniorat der islamischen Glaubensgemeinschaft in Österreich erlassen und wird hiermit gemäß § 2 Abs. 2 des Religionsunterrichtsgesetzes, BGBl. Nr. 190/1949, in der Fassung der Religionsunterrichtsgesetznovelle 1962, BGBl. Nr. 243, bekanntgemacht."

2) **Ethikbezug und Anspruch auf Modernefähigkeit**
   Dokument IRH hat einen stärkeren Bezug zur Ethik als die anderen Dokumente und ist sehr auf Modernität bedacht. Es ist zudem das einzige Dokument mit ausführlichen Bezügen zur rechtlichen Gesamtsituation, zur rechtlichen Verortung des Islamunterrichts in Landes- und Schulrecht (Hessen) und zur rechtlichen Stellung der Religionsgemeinschaft zum Islamunterricht und zur Berufung der Lehrer.
3) **Gemeinschaftsbezug**
   Dokument ZMD hat den stärksten Bezug zur Gemeinschaft der Muslime im allgemeinen Sinn (nicht eine rechtlich bestimmbare Religionsgemeinschaft). Die Autoren positionieren die Schüler deutlicher als Angehörige dieser Gemeinschaft und zielen mehr auf die Befähigung zur Teilhabe an der religiösen Gemeinschaft ab.
4) **Theologische Normativität und Explikation**
   Die Autoren der Dokumente IPD und IFB gehen ähnlich wie die des Dokuments ZMD von der Wirksamkeit kognitivierbarer Inhalte aus. Die Texte sind mehr als in den anderen Dokumenten auf die Kompensation häuslicher Defizite in der religiösen Erziehung angelegt. Sie greifen tiefer und umfassender in die theologische Materie. Darum sind sie die umfangsreichsten und deutlicher auf theologische Explikation angelegt (vgl. n159 - n173, b136 - b148).

4.3 DIE ÄUßERE UND DIE THEMATISCHE STRUKTUR DER TEXTE

In diesem Kapitel werden der äußere und der thematische Aufbau der Dokumente dargestellt; dabei wird auch auf etwaige Besonderheiten der Textgestaltung wie Fett- oder Kursivsetzungen eingegangen. Die Darstellung bezieht sich nicht nur auf die Fachprofiltexte, sondern auch auf die Lernziel- und Inhaltsspalten, also auf die gesamten Dokumente.

4.3.1 Dokument ZMD

Die äußere Struktur: Dokument ZMD umfasst 72 Din A 4 gebundene Seiten. Das Deckblatt (Seite 1) weist den Titel, den Urheber sowie Erscheinungsort und -datum auf. Das Inhaltsverzeichnis auf Seite 2 entspricht der Gliederung des Lehrplans in sechs Lernbereiche, denen die Abschnitte A (Aufgaben und Ziele des islamischen Religionsunterrichts; knapp eine Seite) und B (Theologisch-didaktische Überlegungen; etwa vier Seiten) vorangestellt sind. Zu Abschnitt B gehört noch eine Übersicht auf die im Lehrplan verwendeten Abkürzungen (Seite 8) und eine weitere über die Inhaltsstruktur (Seite 9). Auf Seite 9 wechselt das Format von hochformatig in querformatig.

Ab Seite 10 werden die Lernbereiche mit ihren jeweils eigenen Überschriften entfaltet, unter denen sich kurze Vorbemerkungen befinden. Die Lernbereiche werden – bis auf den Lernbereich V: “Der Prophet als Lehrer und Vorbild” – in weitere Punkte unterschiedlicher Anzahl untergliedert, die jeweils eine eigene Überschrift haben und denen wiederum allgemeine und kurz gefasste (zwischen 2 und 10 Zeilen) Hinweise zur unterrichtlichen Umsetzung folgen. Die eigentlichen curricularen Inhalte werden im Anschluss daran dreispaltig dargestellt, unterteilt in “Lernziele”, “Inhalte” und “Quellen”. Mit der querformatigen und dreispaltigen Darstellung des letzten Unterpunkts zum sechsten Lernbereich auf Seite 72 endet Dokument ZMD. Es gibt weder einen Stichwortindex noch eine Literaturliste.

Damit ergibt sich die äußere Struktur des Dokuments ZMD wie folgt (in Klammern die Seitenzahlen):

Deckblatt (1)
Inhaltsverzeichnis (2)
Vorüberlegungen (3 - 7, ca. 16.000 Zeichen)
Abkürzungsverzeichnis (8)
Übersichtsblatt zur Inhaltsstruktur (9)
Überschrift Lernbereich n (ab Seite 10)
allgemeine Hinweise
Überschrift Unterpunkt n.n
allgemeine Hinweise
dreispaltige Matrix

Die thematische Struktur: Die eigentlichen Vorüberlegungen finden sich, durch Überschriften gegliedert, auf den Seiten 3 bis 7:

A. Aufgaben und Ziele des islamischen Religionsunterrichts
B. Theologisch-didaktische Überlegungen
1. Das Korrelationsprinzip
2. Lernbereiche
3. Handhabung des Lehrplans

Die Aufstellung der im Lehrplan verwendeten Abkürzungen bildet den Punkt 4.

Von Interesse für die vorliegende Arbeit sind die Abschnitte A und B 1 - 3. Sie beinhalten auf fünf Seiten Text in etwa das, was Lehrplänen im Allgemeinen an Präambeln und Vorbemerkungen vorangestellt ist: Aussagen zu Zielen und Inhalten des Fachs und zur unterrichtlichen Umsetzung sowie Aussagen, in denen die Autorinnen und Autoren zu verschiedenen Fragen Position beziehen. Dies soll nun im Folgenden zusammenfassend dargestellt werden. Zunächst eine Übersicht zur Gliederung der behandelten Themen:

Überschrift des Abschnitts A: “A. Aufgaben und Ziele des islamischen Religionsunterrichts”

- die schulische Verortung des islamischen Religionsunterrichts
  - der Zusammenhang mit anderen schulischen Fächern (z001)
- die Grundlagen, Inhalte und Ziele des islamischen Religionsunterrichts
  - die inhaltlichen Schwerpunkte im Unterschied zu allen anderen Fächern (z002 - z005)
  - die Grundlagen für Lernziele (z006 - z008)
  - der Umgang mit islamischer Tradition und Glauben (z009 - z010)
  - der Blick auf das gesellschaftliche Umfeld (z011)
  - die Bedeutung der zwischenmenschlichen Beziehungen für das “Gelingen von Gemeinschaft” (z012 - z013)

Überschrift des Abschnitts: “B. Theologisch-didaktische Überlegungen”

Überschrift des ersten Unterabschnitts: “1. Das Korrelationsprinzip”

- die Erläuterung des “Korrelationsprinzips”
  - die Korrelation als didaktisches Prinzip (z014 - z017)
  - die unterrichtliche Bedeutung von Koran und Sunna als Regelwerk (z018 - z020)
  - die Frage der Auswahl und der unterrichtlichen Bedeutung von Inhalten (z021 - z026)

Überschrift des zweiten Unterabschnitts: “2. Lernbereiche”

- die Gliederung des Lehrplans in Lernbereiche
  - allgemeine Aussagen zu allen Lernbereichen (z027)

- die Benennung und Unterscheidung der Lernbereiche
  - allgemeine Aussagen zum **ersten** Lernbereich “Ich und meine Gemeinschaft” (z028 - z029)
  - die Eignung dieses ersten Lernbereichs mit Blick auf bestimmte Ziele (z029)
  - die Kinder als Personengruppe der Muslime, weitere Erkenntnisziele, Aussagen zur Natur der Beziehungen unter den Menschen und zu Gott, die Rolle von Tugenden (z030 - z037)
  - allgemeine Aussagen zum **zweiten** Lernbereich “Islamische Ethik” (z038)
  - Sittlichkeit, Normen und Werte mit Bezug zu Koran und Sunna (z039 - z043)
  - die Inhalte des **dritten** Lernbereichs “Prophetengeschichten” (z044)
  - die prophetischen Botschaften in Bezug zum Umfeld und zu anderen Religionen (z045 - z046))
  - die Identifikation der Kinder mit den Propheten als Ziel (z047 - z048)
  - die Inhalte des **vierten** Lernbereichs “Der Prophet Muhammad” (z049 - z050)
  - die Inhalte des **fünften** Lernbereichs “Der erhabene Koran”, Fragen Sprache (z051 - z054)
  - die Inhalte und die Verortung des **sechsten** Lernbereichs “Grundlagen des Islam” im Gesamt des Religionsunterrichts (z055)
  - die zusammengefassten Zieldimensionen der “anderen” Lernbereiche (1 - 5) in Bezug zum sechsten Lernbereich (z056 - z061)
  - die Präzisierung der “Grundlagen des Islam” in Bezug zu den übrigen Lernbereichen (z062)
  - die Bezugsetzung von Islam und Menschsein (z063)

Überschrift des dritten Unterabschnitts: “3. Handhabung des Lehrplans”

- die Handhabung des Lehrplans im Unterricht
  - der Bezug der Lernbereiche untereinander (z063 - z067)
  - die unterrichtliche Entwicklung eines Themas in Bezug zu Vorwissen und Interesse der Schüler, mit Hinweis auf den Koran (z068 - z069)
  - das Lernen (z070)
  - die Unterrichtsgestaltung unter Berücksichtigung der Erfahrungen der Schüler im Unterricht (z071 - z073)
- die mögliche Zusammensetzung zukünftiger Lerngruppen
  - die Heterogenität der Lerngruppe (z074 - z077)
  - Unterschiede in Glaubenspraxis und Interesse bei verschiedenen Schülergruppen (z078 - z082)

4.3.2 Dokument IFB

Die äußere Struktur des Dokuments IFB ist komplex und nicht auf Anhieb übersichtlich. Manche Strukturelemente werden nicht immer durchgehalten oder auch missverständlich benannt. Dennoch lassen sich die wiederkehrenden und tragenden Elemente einigermaßen voneinander abgrenzen.

Das Dokument IFB umfasst 88 Din A 4 gebundene Seiten sowie einen zwölfseitigen Anhang, der die Überschrift “Empfehlungen zur Leisungsbeurteilung” trägt. Das Deckblatt (Seite 1) gibt folgende Informationen: Träger der Initiative (groß, fett): **Islamische Föderation** (mit Logo); Titel des Dokuments: **Vorläufiger Rahmenplan** für den *islamischen Religionsunterricht* im Lande **Berlin**; Untertitel: Grundschule. Klassenstufe 1 - 4. Vorgelegt von der **Islamischen Föderation Berlin**; urheberrechtliche Hinweise.[173] Ein Inhaltsverzeichnis liegt nicht vor.

Die Seite 2 ist betitelt mit **Vorwort** (größere Schrift und fett) und dem Untertitel **“und Benutzerinnenhinweise zum Rahmenplan islamischer Religionsunterricht an Berliner Grundschulen”** (kleinere Schrift und fett), woran sich ein zehnzeiliger Text anschließt. Mittels Leerzeile abgesetzt steht darunter die Überschrift **Planaufbau** für den folgenden Textblock, die wie der Titel “Vorwort” gestaltet, zusätzlich aber unterstrichen ist. Der mit “Planaufbau” betitelte Text endet unten auf der Seite 5 mit der Angabe “Berlin Mai 2001”. Auf der folgenden

173 ©Islamische Föderation Berlin. Alle Rechte vorbehalten. Insbesondere fotomechanische, Fotokopien, elektronische Medien, Multimedia. Vervielfältigungen, auch einzelner Teile bedürfen der Genehmigung.

Seite 6 steht unter der Überschrift **Präambel** (fett, unterstrichen) ein Textblock mit zwanzig Zeilen. Mittels Leerzeile abgesetzt lautet die nächste Überschrift **Unterrichtskonzeption** (fett, unterstrichen). Der dazu gehörige Textblock umfasst sechs und eine halbe Seite und endet auf der Seite 12. Daran schließt sich bis zum Ende der Seite 12 ein 14-zeiliger Text an, der die überschrift "Hinweis zum Thema Mindestanforderungen:" trägt.

Dadurch dass die Gliederungsüberschriften zusätzlich durch Unterstreichungen markiert sind, lässt sich die Lesart auf zwei Arten festlegen:

a) {Das Vorwort umfasst elf Seiten, und die drei Gliederungsüberschriften sind Untergliederungen des Vorworts.}
b) {Das Vorwort umfasst zehn Zeilen, und die drei nachfolgenden Textblöcke mit ihren unterstrichenen Überschriften sind eigenständige Kapitel, die nicht zum Vorwort gehören.}

Oben auf Seite 13 steht (sehr großer Schrifttyp) die Überschrift "Allah/Gott". Drei graphisch aufwändig gestaltete Pfeile verdeutlichen die Gliederungsabsichten der Autoren: Jeder Pfeil ist mit einem Begriff und einer dazugehörigen Abkürzung beschriftet, und die drei Pfeilspitzen weisen jeweils auf zusätzlich erklärende Kurztexte oder Beschriftungen, die gelegentlich Satzschlusszeichen tragen; sie können eventuell als thematische Überschriften gelesen werden:

Element	Betitelung/Kürzel	bedeuteter Kurztext (alle ohne Schlusszeichen)
1. Pfeil	Lebenswelten/L	Beziehung Allah/Gott/Schöpfer - Mensch
2. Pfeil	Themenkreise/T	ALLAH - GOTT (Majuskeln)
3. Pfeil	Arbeitsbausteine/A	Es gibt einen Gott
		Gott offenbart sich
		Von Gott wissen wir, was Er uns mitteilt
		Gott ist Schöpfer

Daran schließt sich ein Textblock mit der Überschrift Intention und Lernziele: (größerer Schrifttyp, Doppelpunkt) an, der 25 Zeilen umfasst. Rechts am Rand steht eine Textbox, die abwärts laufend mit "Intention und Hilfen zur Unterrichtsplanung" beschriftet ist. Auf derselben Seite, mittels Leerzeile abgesetzt, folgt die Zwischenüberschrift ***Allah, der Schöpfer*** (kursiv, fett, unterstrichen). Dieser Text geht bis zur Mitte der Seite 14. Darunter ist eine kurze tabellarische Übersicht mit Aussagen zu den Bereichen "Wahrnehmen und Erkennen" und "Gesamterschließung für Glauben und Alltag" auf die Klassenstufen 1 bis 4; rechts am Rand schließt eine Textbox mit der abwärtslaufenden Beschriftung "Didaktische Hinweise" die Tabelle ab. Unter der Tabelle (dieses Element wiederholt sich später nicht) steht noch ein einzelner Satz.

Seite 15 trägt die Überschrift "LernZiel -und Inhaltsvorschläge" (großer Schrifttyp, vermutlich fehlerhafte Schreibweise). Daran schließt sich, bis unten auf Seite 16, eine Inhaltsmatrix an, die horizontal untergliedert ist in die fünf Felder "1. Klasse" bis "4. Klasse" und "Weiterführende Vorschläge", vertikal in die fünf römisch bezifferten Felder "UE I" bis "UE V". Ohne eigene Überschrift schließt sich auf den Seiten 17 bis 18 eine ähnliche Matrix an. Sie ist vertikal wie die vorangegangene beziffert ("UE I" bis "UE V"), horizontal hingegen beschriftet mit "Qur'an-", "verse", "zu den", "einzelnen", "UEs". Es handelt sich um den in fünf Glieder zerlegten Satz "Qur'anverse zu den einzelnen UEs". Alle Felder der beiden Matrixdarstellungen sind mit Text unterschiedlicher Art gefüllt. Im Anschluss an die letzte Matrix unten auf Seite 18 (dieses Element wiederholt sich nicht) steht ein sechszeiliger Text mit der Überschrift *Verknüpfungen zu weiteren Themenkreisen:* (kursiv, mit Doppelpunkt).

Seite 19 trägt die Überschrift **Intention und didaktische Hilfen** (fett, großer Schrifttyp). Darunter folgt ein einseitiger Text, in dem jeweils zu den vier Klassenstufen so genannte "Didaktische Hilfen" in durch Geviertstriche abgesetzten Sätzen stehen. Unten auf der selben Seite findet sich ein durch Leerzeile abgesetzter vierzeiliger Text.

Seite 20 trägt die groß und fett gestaltete überschrift **"ALLAH / GOTT"** (Majuskeln) mit dem Untertitel (kleiner, kursiv, fett) ***Verknüpfungen zu weiteren Themenkreisen:*** (mit Doppelpunkt). Daran schließt sich eine dreispaltige tabellarische Übersicht. Die drei Spalten tragen die Überschriften "Themenkreis", "Klasse" und "Arbeitsbaustein".

Seite 20 beginnt, ohne eigene Überschrift, mit einer fünfspaltigen Tabelle. Die Spalten tragen die fünf Überschriften "Thema", "1. Klasse" bis "4. Klasse". Rechts wird die Tabelle durch eine Textbox begrenzt, die abwärts laufend mit "Mindestanforderungen" beschriftet ist. Darunter steht ein einzelner Hinweissatz; daran schließen sich weitere Aussagen zum Unterricht jeweils für die Klassenstufen 1 bis 4 an.

Auf Seite 22, die mit "Schöpfung" groß übertitelt ist, wiederholt sich das Gestaltungsprinzip von Seite 13:

Element	Beschriftung/Kürzel	bedeuteter Kurztext (teilweise mit Schlusszeichen)
1. Pfeil	Lebenswelten/L	Leben in der Schöpfung
2. Pfeil	Themenkreise/T	Was ist Schöpfung? "Welche Rolle spielt der Mensch darin?
3. Pfleil	Arbeitsbausteine/A	Die Welt, in der wir leben, ist die Schöpfung Allahs. Sie existiert in einem ursprünglich perfekten System. Wir haben die Verantwortung dieses System nicht durcheinander zu bringen. Wir haben Verantwortung für diese Welt.

Der Textblock "Intention und Lernziele" ist diesmal länger und endet in der Mitte von Seite 23. Mittels Leerzeile abgesetzt, folgt die Zwischenüberschrift "***<u>Schöpfung und Gerechtigkeit</u>***" (fett, kursiv, unterstrichen). Der dazugehörige Textblock endet unten auf derselben Seite. Seite 24 zeigt eine Tabelle ähnlich der auf Seite 14. Auf den Seiten 25 und 26 folgt eine Matrixdarstellung ähnlich der auf den Seiten 15 und 16; die anschließende Matrixdarstellung (Seiten 26 - 29) ist gestaltet wie die auf den Seiten 17 und 18, allerdings ohne ergänzenden Text unterhalb der Matrix, so wie er sich auf der Seite 18 befindet. Seite 30, "Intentionen und didaktische Hilfen", ist gestaltet wie Seite 19; Seite 31 (hier "Schöpfung" als Überschrift) wie Seite 20 ("ALLAH / GOTT"). Seite 32 zeigt eine Tabelle vergleichbar der auf Seite 21. Mit der Seite 33, die mit "Das Gebet" groß überschriftet ist, wiederholen sich die Gestaltungsprinzipien:

Element	Beschriftung/Kürzel	bedeuteter Kurztext (teilweise mit Schlusszeichen)
1. Pfeil	Lebenswelten/L	Viele Menschen beten
2. Pfeil	Themenkreise/T	Gebet - Bedeutung und Ritus
3. Pfleil	Arbeitsbausteine/A	Gebet ist eine Verbindung zu Allah. Es gibt viele Gebetsriten.

Das Gestaltungsprinzip der Zwischenüberschrift (fett, kursiv, unterstrichen) fehlt.

Neues Thema Seite 42: "Ich und die anderen I"

Element	Beschriftung/Kürzel	bedeuteter Kurztext (teilweise mit Schlusszeichen)
1. Pfeil	Lebenswelten/L	Ich lebe nicht allein auf der Welt
2. Pfeil	Themenkreise/T	Die Familie - die Gemeinschaft
3. Pfleil	Arbeitsbausteine/A	Es gibt verschiedene Familienmitglieder mit Rechten und Pflichten. Es gibt unterschiedliche Familienstrukturen. Die besondere Rolle der Mutter. Das Leben in der Gemeinde und die Weltummah.

Zwischenüberschrift Seite 43: ***Leben in der Gemeinschaft***

Neues Thema Seite 53: "Ich und die anderen II"

Element	Beschriftung/Kürzel	bedeuteter Kurztext (teilweise mit Schlusszeichen)
1. Pfeil	Lebenswelten/L	Menschen verschiedener Glaubensgemeinschaften bilden eine Gesellschaft
2. Pfeil	Themenkreise/T	Glauben an den einen Gott
3. Pfleil	Arbeitsbausteine/A	Allah heißt der Gott. Gott liebt die Gerechtigkeit. Gerechtigkeit und gegenseitiger Respekt sind die Grundlage menschlichen Zusammenlebens. Allah allein entscheidet.

Zwischenüberschrift Seite 54: ***Ein gerechtes Miteinander***

Neues Thema Seite 62: "Der Qur'an"

Element	Beschriftung/Kürzel	bedeuteter Kurztext (teilweise mit Schlusszeichen)
1. Pfeil	Lebenswelten/L	Die großen Glaubensgemeinschaften haben jeweils für sie relevante Schriften
2. Pfeil	Themenkreise/T	Der Qur'an - das Wort Allahs
3. Pfleil	Arbeitsbausteine/A	Der Qur'an als Verbalinspiration. Muhammad (s.a.s.) als Medium der Übermittlung. Gebote und Verbote. Bücher anderer Glaubensgemeinschaften kennenlernen.

Zwischenüberschrift Seite 62: ***Das oft zu lesende Buch***

Neues Thema Seite 72: "Feste"

Element	Beschriftung/Kürzel	bedeuteter Kurztext (teilweise mit Schlusszeichen)
1. Pfeil	Lebenswelten/L	Rund um das Jahr werden Feste gefeiert
2. Pfeil	Themenkreise/T	Feste für Allah – und für uns
3. Pfeil	Arbeitsbausteine/A	Feste haben einen Anlass. Religiöse Feste haben einen bestimmten Hintergrund. Das Fest des Fastenbrechens (Id-ul-fitr) nach dem Ramadan. Der Hajj und das Opferfest. Die Feste anderer Religionsgemeinschaften.

Zwischenüberschrift Seite 72: ***Komm, wir feiern ein Fest!***

Neues Thema Seite 78: “Propheten”

Element	Beschriftung/Kürzel	bedeuteter Kurztext (teilweise mit Schlusszeichen)
1. Pfeil	Lebenswelten/L	Prophetengeschichten werden erzählt
2. Pfeil	Themenkreise/T	Propheten - menschlich nah
3. Pfleil	Arbeitsbausteine/A	Verschiedene Prophetengestalten begegnen uns in verschiedenen Lebenssituationen. Die einzelnen Geschichten können richtungsweisend und hilfreich auch für unser tägliches Leben sein.

Zwischenüberschrift Seite 78: ***Propheten - ein Ausdruck der Barmherzigkeit Gottes für die Menschen.*** (Punkt als Schlusszeichen)

Auf der Seite 88 endet das Lehrplankapitel zur Thematik der “Propheten” und damit der gesamte Lehrplan. Die anschließenden “Empfehlungen zur Leistungsbeurteilung” (Anhang) sind nach den Themenkreisen des Lehrplans gegliedert und bilden jeweils nochmal die Tabellen ab, die sich immer am Schluss eines jeden Kapitels befunden haben (gekennzeichnet mit der Textbox “Mindestanforderungen”). Daran schließt sich jeweils ein kurzer Text, gegliedert nach den vier Klassenstufen. Es folgt eine Matrix, deren Felder horizontal mit den Klassenstufen 1 bis 4, vertikal mit den vier Notenstufen “sehr gut (1)” bis “ausreichend (4)” versehen sind. Die beiden Notenstufen “mangelhaft” und “ungenügend” fehlen.

Unten auf jeder Seite des Lehrplans und des Anhangs befindet sich eine Fußzeile mit dem kleingedruckten Text “Vorläufiger Rahmenplan für den IRU, Mai 2001” sowie die fortlaufende Seitennummerierung (eigene Seitennummerierung des Anhangs).

Zusammengefasst, ist Dokument IFB nach folgendem Muster strukturiert; tragendes Strukturmerkmal ist die Untergliederung in acht so genannte “Themenkreise”:

- Deckblatt (1)
  - Vorwort (2)
    - Planaufbau (2)
      - Präambel (6)
        - Unterrichtskonzeption (6)
        - \+ Hinweis zum Thema Mindestanforderung (12)

Mit der Seite 13 beginnt die inhaltliche Entfaltung des Lehrplans:

Themenkreis
Allah/Gott (13)
Schöpfung (22)
Das Gebet (33)
Ich und die anderen I (42)
Ich und die anderen II (53)
Der Qur’an (62)
Feste (72)
Propheten (78)
- Abschnitt “Intention und Lernziele” (13, 22, 33, 42, 53, 62, 72, 78)
- Zwischenüberschrift
- Allah, der Schöpfer (13)

Schöpfung in Gerechtigkeit (23)
(Die Zwischenüberschrift zum Themenkreis "Gebet" fehlt.)
Leben in Gemeinschaft (43)
Ein gerechtes Miteinander (54)
Das oft zu lesende Buch (62)
Komm, wir feiern ein Fest! (72)
Propheten - ein Ausdruck der Barmherzigkeit Gottes für die Menschen (78)
Tabelle "Didaktische Hinweise" (14, 24, 34, 44, 55, 64, 73, 79)
+ zusätzlicher Satz unter der Tabelle (nur einmal auf Seite 14)
+ Matrix "LernZiel -und Inhaltsvorschläge UE I-V"
(15 - 16, 25 - 26 UE I - IV, 35 - 36, 45 - 46, 56 - 57 UE I - III, 65 - 66 UE I - IV, 74 UE I - III, 80 - 82)
+ Matrix "Qur'anverse... UE I - V"
(17 - 18, 27 - 29 UE I - IV, 37 - 38, 47 - 49, 58 UE I - III, 67 - 68, Matrix zu "Feste" fehlt, 83 - 85)
+ Text "Verknüpfungen..." (nur einmal auf Seite 18)
+ Intentionen und didaktische Hilfen (19, 30, 39, 50, 59, 69, 75, 86)
+ Tabelle "Verknüpfungen..." (20, 31, 40, 51, 60, 70, 76, 87)
+ Tabelle "Mindestanforderungen" (21, 32, 41, 52, 61, 71, 77, 88)

Der Anhang "Empfehlungen zur Leistungsbeurteilung" ist wie folgt gegliedert:

Themenkreisüberschrift
Tabelle "Mindestanforderungen"
+ *zusätzlicher Satz* (nur einmal auf Seite 1)
erläuternder Text je Klassenstufe
Matrix "Notenstufen 1 bis 4 / Klassenstufen 1 - 4"

Die thematische Struktur: Von Interesse für die vorliegende Arbeit sind zunächst die Seiten 2 bis 12; auf der Seite 12 endet der Text, der sich im Sinne allgemeiner Vorüberlegungen mit grundsätzlichen Fragen theologischer und pädagogischer Natur beschäftigt. Die ergänzenden Anmerkungen mit den Hinweisen zum Thema Mindestanforderungen unten auf der Seite 12 sind bereits spezieller Natur; sie können auf Grund der zurückhaltenden Überschriftgestaltung als zum Abschnitt Unterrichtskonzeption dazugehörig gelesen werden, oder aber, auf Grund der Absetzung durch zwei Leerzeilen, als eigenständiges Kapitel. Inhaltlich gesehen geht es in diesem Unterabschnitt um allgemeine unterrichtsbezogene Aussagen zu einem speziellen Thema (Leistungsbewertung). Er soll darum als zum Textkorpus gehörig gewertet werden. Zur folgenden Seite passt er inhaltlich nicht; für einen eigenständigen Inhaltsbereich ist er zu kurz gefasst.

Mit der Seite 13 beginnen, wie oben dargestellt, die der Inhalte Lehrplans, die mit Anmerkungen und Hinweisen allgemeiner Art durchsetzt ist. Der Grund dafür liegt darin, dass die Autoren auf die für Lehrpläne übliche Darstellung in hoch- oder querformatig angelegten drei (oder auch vier) Spalten ("Ziele, Inhalte und Methoden" oder "Ziele, Inhalte und Hinweise zum Unterricht" oder Ähnliches) verzichtet haben. Sie folgen einem ganz eigenen Gliederungs-prinzip. Die für Lehrpläne unübliche Zusammenfassung von Zielen und Inhalten in eigenen Kapiteln mit eigenen Zwischenüberschriften erweckt darum oft den Eindruck, es handele sich um einen Textkorpus, in dem es um allgemeine Darstellungen geht.

Bei der nun folgenden thematischen Gliederung soll der Blick beschränkt werden auf die Themen der Seiten 2 bis 12, also der folgenden Kapitel:

Vorwort
Planaufbau
Präambel
Unterrichtskonzeption

Die *thematische Gliederung* stellt sich wie folgt dar:

Überschrift des Abschnitts “Vorwort und BenutzerInnenhinweise zum Rahmenplan islamischer Religionsunterricht an Berliner Grundschulen”
- der Hinweis auf ein zu Grunde liegendes Konzept (b001)
- die religiöse Erziehungssituation des Kindes als Grundvoraussetzung für den Unterricht (b002 - b003)

Überschrift des Abschnitts “Planaufbau”
- die Grunderfahrungen des Kindes und Themenkreise als Elemente des Planaufbaus (b004 - b006)
- der innere Bezug der Themenbereiche am Beispiel Themenbereich “Allah” (b007)
- das didaktische Vorgehen in Themenkreisen (b008 - b009)
- das Lernziel als Hilfe bei der Handhabung des Plans (b010 - b011)
- die Arbeitsbausteine im Baukastensystem (b012 - b015)
- Hinweise zur Herstellung und Zulassung von Lehrmaterial (b016 - b017)
- die Kindgerechtheit als Leitfaden für die Auswahl von Korantexten (b018 - b020)
- der Hinweis auf Koran-Textmaterial im Rahmenplan (b021 - b022)
- die Sunna als Grundlage einiger Bausteine des Plans (b023 - b025)
- Koran und Sunna als Grundlage des Unterrichts für alle muslimischen Konfessionen (b026 - b029)
- die Sunna als anerkannte Sunna (b030 - b036)
- die Beziehung zwischen Kind und Gott (b037 - b039)
- die Beziehung zwischen Mensch und Gott (b040 - b041)
  - a) der Ausdruck dieser Beziehung bei Muslimen (b042)
  - b) die Erweiterung dieser Beziehung (b043 - b044)
  - c) die Gesellschaft als Gemeinsamkeit verschiedener geistiger Strömungen (b045 - b046)
  - d) Grundlagen und Bücher als Bestimmungskriterien für diese Gemeinschaften (b047 - b049)
  - e) die Propheten als Gemeinsamkeit mit vielen Gemeinschaften, Erfahrungsmöglichkeiten für das Kind und pädagogische Notwendigkeiten (b050 - b054)
  - f) Beispiele: die Bücher und die Feste (b055)
- die Lernfähigkeit des Kindes als Ausgangspunkt für Lernschritte (b056 - b057)
- Beispiel für Lernschritte: Geschöpflichkeit und zwischenmenschliche Beziehung (b058 - b061)
- Erkenntniswege als Unterrichtsziel (b062)
- die ethische Dimension des Koran (b063 - b065)
- der Rahmenplan als Orientierungsgrundstein für ein Curriculum (b066 - b067)
- Schlusssätze des Kapitels “Planaufbau” (b068 - b069)

Überschrift des Abschnitts “Präambel”
- die Chancen von Glaube und Religion in den Kontexten Schule und Alltag (b070 - b073)
- die Vereinbarkeit grundgesetzlich verankerten Werte mit dem Koran (b074 - b076)
- die Vorschriften des Berliner Schulgesetzes als Grundlage des Rahmenplans (b077 - b078)

Überschrift des Abschnitts “Unterrichtskonzeption”
- der islamische Religionsunterricht und der Bildungsauftrag der Schule (b079 - b080)
- die Vermittlung von Sachwissen und Werten als Grundlage (b081 - b085)
- die Katechese (b086 - b087)
- Ziele, die über die Katechese hinausgehen (b088 - b091)
- der Bezug von Wissensvermittlung, Lebensalltag und Gesellschaft (b092 - b096)
- der Stellenwert von Religiosität in der Gesellschaft (b097 - b098)
- die Realität kindlicher Lebenswelten in Bezug zum Religionsunterricht (b099 - b100)
- die Teilnahme der Muslime an der Wertediskussion (b101 - b104)
- der Lernprozess und die fächerübergreifende Gestaltung des Religionsunterrichts (b105 - b108)
- ein Beispiel aus dem Bereich “Gleichheit von Mann und Frau” (b109 - b112)
- weitere Beispiele zur Geschlechterthematik, koran-arabische Besonderheiten (b113 - b122)
- der fächerübergreifende Unterricht als Symbiose von religiöser Motivation und Alltag (b123 - b124)
- die Berücksichtigung der Erfahrungen der Kinder, weiterführende Hinweise für die Lehrkräfte (b125 - b126)

- der koranische Grundgedanke als Basis des Unterrichts (b127 - b130)
- die Rolle des Selbstbewusstseins und religiösen Moments der Kinder (b131 - b135)
- der Glauben (b136 - b138)
- das Handeln (b139 - b141)
- der Bezug von Glaube, Handeln, Verhalten und Leben des Kindes (b142 - b144)
- der Dialogcharakter des Islam (b145 - b152)
- die Eigenschaften von Offenbarung (b153 - b154)
- die Rolle theologischer und pädagogischer Vermittlungsmethoden für den Unterricht (b155 - b158)
- Deutsch als Unterrichtssprache, die Rolle des Arabischen (b159 - b169)
- die geschichtliche Dimension des Unterrichts (b170)
- die Zielgruppen für den islamischen Religionsunterricht (b171 - b173)
- die Grundquellen des Islam als Grundlagen des Unterrichts (b174)
- die Teilnahme von Kindern anderer Konfessionen (b175)
  - 1. die wechselseitige Öffnung des konfessionellen Unterrichts, das konfliktärmere Zusammenleben (b176 - b180)
  - 2. die islamische Form des unterrichtlichen Diskurses (b181 - b188)
  - 3. die Fitra des Menschen als Grundlage des Unterrichts, gemeinsame Begriffe mit anderen Religionen (b189 - b190)
- Religionsunterricht, Grundgesetze, Buchreligionen: begriffliche Gemeinsamkeiten (b191 - b196)

Überschrift des abschließenden Absatzes “Hinweis zum Thema Mindestanforderungen:”
- die Bewertungskriterien (b197 - b202)

4.3.3 Dokument IPD

Die äußere Struktur von Dokument IPD unterscheidet sich nur unwesentlich von Dokument IFB. Die Angaben bezüglich Erscheinungsort und -datum auf Seite 5 verraten, dass der Lehrplan des Kölner IPD circa ein Jahr vor dem Lehrplan der Berliner Föderation fertiggestellt wurde. Die Berliner Föderation hat den Kölner Entwurf in etwa wortwörtlich übernommen, die Vorbemerkungen aber stellenweise gekürzt.

Im Gegensatz zu allen anderen Dokumenten ist der Kölner Entwurf teilweise farbig und graphisch aufwändig gestaltet. Der Einband zeigt fünf kleine Photos, die zwischen graphischen Elementen arrangiert sind. Die Fotos zeigen Kinder, die offenbar während des Unterrichts aufgenommen wurden: Mädchen mit und ohne Kopftücher verfolgen irgendein Geschehen, Hände sind zu sehen, die ein Plakat gestalten. Als wiederkehrendes graphisches Element fungiert die Darstellung von Pfeil und Bogen, in einer Abbildungsbox ist der arabische Schriftzug “*al-zakâtun*”[174] zu sehen. Der Titel “Rahmenplan für den Islamischen Religionsunterricht” ist mit Hilfe vielfarbiger Balken gestaltet, teilweise in abwärts- oder querlaufender Schrift. Zudem enthält das Deckblatt die Information “Primarstufe Klasse 1 - 4, 2. Auflage, IPD Köln, Alle Rechte vorbehalten.” Das Deckblatt sowie die drei Seiten Inhaltsverzeichnis (alle ohne eigene Seitennummerierung) sind mit farbigen wellenförmigen Elementen umrahmt.

Dokument IPD umfasst neben Deckblatt und Inhaltsverzeichnis 74 Din A 5 gebundene Seiten; am Ende findet sich noch ein blaues Blatt mit Hinweisen des IPD zu Publikationen und in eigener Sache. Das Deckblatt gibt folgende Informationen: “Rahmenplan für den Islamischen Religionsunterricht” (fett, groß), “Primarstufe Klasse 1 - 4” (fett), “2. Auflage”, das Symbol “Pfeil und Bogen” (großes graphisches Element), Angaben über den Urheber (“© IPD Köln, Dollendorferstr. 6, 50939 Köln, Tel/Fax 0221/462533, Werkstatt 0221/3685234, E-mail

174 “Die Armenabgabe (Zakat)”, “die Läuterung”.

paedInt@aol.com") und urheberrechtliche Hinweise.[175] Auf Grund der Schrifttypengestaltung des Inhaltsverzeichnisses ist die Unterteilung des Lehrplans in acht Themenkreise leicht zu entnehmen.

Die Seite 1 ist betitelt mit **Vorwort** (größere Schrift und fett) und dem Untertitel **"und Benutzerinnenhinweise zum Rahmenplan Islamischer Religionsunterricht an Grundschulen in der Bundesrepublik Deutschland"** (kleinere Schrift und fett), woran sich eineinhalb Seiten Text anschließen. Mittels Leerzeile abgesetzt folgt die Überschrift **Planaufbau** für den folgenden Textblock, die wie der Titel "Vorwort" gestaltet ist. Der mit "Planaufbau" betitelte Text endet unten auf der Seite 5 mit der Angabe "Köln im Januar/März 2000". Auf der folgenden Seite 6 steht unter der Überschrift **Präambel** (fett, unterstrichen) ein Textblock mit zwanzig Zeilen. Mittels Leerzeile abgesetzt lautet die nächste Überschrift **Unterrichtskonzeption** (fett, unterstrichen). Der dazu gehörige Textblock umfasst etwa sieben Seiten und endet auf der Seite 13. Daran schließt sich bis zum Ende der Seite 13 ein 14-zeiliger Text, der die überschrift "Mindestanforderungen:" trägt.

Mit Seite 14 beginnt der erste "Themenkreis". Die sich in allen Themenkreisen wiederholenden Gliederungselemente (Intention und Lernziele, Tabelle "Didaktische Hinweise", Matrix "LernZiel -und Inhaltsvorschläge" (auch hier wie in Dokument IFB vermutlich fehlerhafte Schreibweise), Liste "Intention und didaktische Hilfen", Tabelle "Verknüpfungen zu weiteren Themenkreisen", Tabelle "Mindestanforderungen sowie zusätzliche kurze Hinweise pro Klassenstufe) sind formal identisch mit denen von Dokument IFB – mit Ausnahme der Matrix "Qur'anverse zu den einzelnen UEs", die sich in jedem Themenkreis von Dokument IFB wiederfindet: Sie fehlt in Dokument IPD, woraus sich die in etwa um die entsprechende Menge geringere Seitenstärke erklären lässt. Ein dem Anhang zu Dokument IFB entsprechender Text ("Empfehlungen zur Leistungsbeurteilung") fehlt ebenfalls.

Seite 14 (ebenso die ersten Seiten der sieben weiteren Themenkreise: 21, 29, 36, 45, 53, 61, 67) ist mit drei zentralen graphischen Elementen farbig gestaltet: ein gestrichelter elliptischer Kreis mit integriertem Schriftzug "Themenkreis", ein Globus mit dem Hinweistitel "Lebenswelten", durch dessen Schriftzug sich ein weiteres, nicht klar bestimmbares graphisches Element zieht (zwei Wellenlinien, die sich als stilisiertes Gesicht deuten lassen) sowie ein Würfel aus 27 kleinen grünen, roten und blauen Würfeln, der an den bekannten Drehwürfel des Ungarn Ernö Rubik ('Rubik's Cube') erinnert und mit "Arbeitsbausteine" betitelt ist. Diese drei graphischen Elemente entsprechen in ihrer Betitelung und ihren je nach Themenkreis wechselnden Beschriftungen den Pfeildarstellungen in Dokument IFB. Auf Seite 14 lauten die wechselnden Beschriftungen:

graphisches Element	Betitelung	Beschriftung (ohne Satzschlusszeichen)
gestrichelter Kreis	Themenkreis	Allah/Gott
Globus	Lebenswelten	Beziehung - Allah/Gott/Schöpfer - Mensch
Würfel	Arbeitsbausteine	Von Gott wissen wir, was Er uns mitteilt
		Gott offenbart sich
		Es gibt einen Gott
		Gott ist Schöpfer

[175] Alle Rechte vorbehalten (insbesondere fotomechanische, Fotokopie, Mikroverfilmung, elektronische Medien, Multimedia) Vervielfältigungen, auch einzelner Teile bedürfen der Genehmigung des IPD)". Auf jeder Seite des Dokuments befindet sich eine kleine Textbox mit dem Hinweis "© IPD Köln".

Die Beschriftungen der graphischen Elemente entsprechen genau denjenigen der Pfeile in Dokument IFB (siehe oben 5.3.2), jedoch ohne deren Kürzel L, T und A. Zusammengefasst, ist Dokument IPD nach folgendem Muster strukturiert; tragendes Strukturmerkmal ist die Untergliederung in acht sogenannte "Themenkreise":

Deckblatt (0)
Inhaltsverzeichnis (0)
Vorwort (1)
Planaufbau (2)
Präambel (6)
Unterrichtskonzeption (6)
+ Hinweis zum Thema Mindestanforderung (13)

Mit der Seite 14 beginnt die inhaltliche Entfaltung des Lehrplans:

Themenkreis
Allah/Gott (14)
Schöpfung (21)
Das Gebet (29)
Ich und die anderen I (36)
Ich und die anderen II (45)
Der Qur'an (53)
Feste (61)
Propheten (67)
Abschnitt "Intention und Lernziele" (15, 22, 30, 37, 46, 54, 62, 68)
Zwischenüberschrift
Allah, der Schöpfer (15)
Schöpfung in Gerechtigkeit (23)
(Die Zwischenüberschrift zum Themenkreis "Gebet" fehlt.)
Leben in Gemeinschaft (38)
Ein gerechtes Miteinander (46)
Das oft zu lesende Buch (54)
Komm, wir feiern ein Fest! (62)
Propheten - ein Ausdruck der Barmherzigkeit Gottes für die Menschen (68)
Tabelle "Didaktische Hinweise" (16, 23, 31, 39, 48, 56, 63, 69)
+ Matrix "LernZiel -und Inhaltsvorschläge UE I - V"
(16 - 17, 24 - 25 UE I - IV, 31 - 32, 40 - 41, 49 - 57 UE I - III, 56 - 57 UE I - IV, 63 UE I - III, 69 - 71)
+ Text "Verknüpfungen..." (nur einmal auf Seite 18)
+ Intentionen und didaktische Hilfen (18, 26, 33, 42, 50, 58, 64, 72)
+ Tabelle "Verknüpfungen..." (19, 27, 34, 43, 51, 59, 65, 73)
Hinweise auf Publikationen und in eigener Sache (76)

Die thematische Struktur: Von besonderem Interesse für die vorliegende Arbeit sind die Seiten 1 bis 13; dieser Text gleicht demjenigen in Dokument IFB, ist jedoch insgesamt um eineinhalb Seiten länger, bei gleichem Schrifttyp, gleicher Schriftgröße und gleicher Zeilenbreite. Eineinhalb Seiten entsprechen also ziemlich genau dem Umfang der Kürzungen, die bei der Übertragung des Kölner Entwurfs auf Berliner Verhältnisse vorgenommen wurden. Bei der nun folgenden inhaltlichen Gliederung soll der Blick beschränkt werden auf die Themen der Seiten 1 bis 13, also die folgenden Kapitel:

Vorwort
Planaufbau (nicht unterstrichen)
Präambel
Unterrichtskonzeption

Hier werden nur diejenigen thematische Überschriften aufgelistet, die von denen in Dokument IFB abweichen oder sich dort nicht mehr wiederfinden. Zur genaueren Übersicht sind in Anhang Teil 3 die beiden Lehrpläne synoptisch nebeneinandergestellt:

Überschrift des Abschnitts "Vorwort und BenutzerInnenhinweise zum Rahmenplan islamischer Religionsunterricht an Berliner Grundschulen"
- die Aufgaben des islamischen Religionsunterrichts (n002 - n005)
- die Aufgaben des islamischen Religionsunterrichts mit Blick auf die gesellschaftliche Situation (n009 - n010)
- die Ziele des Religionsunterrichts mit Bezug zum Glauben (n011 - n012)
- die Haltung der Unterrichtenden und die Rolle des unterrichtsbegleitenden Materials (n013 - n015)
- Interreligiosität als im Islam verankertes Phänomen (n019 - n020)

Überschrift des Abschnitts "Planaufbau"
- Möglichkeiten der Bearbeitung von Koran-Textmaterial (n037)
- der Umgang der Lehrperson mit Ahadithtexten (n045 - n046)

Überschrift des Abschnitts "Präambel"
- die grundrechtliche Verankerung von Religionsunterricht mit Bezug zum Rahmenplan (n094 - n095)

Überschrift des Abschnitts "Unterrichtskonzeption"
- Zitat eines Koranverses mit Bezug zur Beziehung zwischen Mensch und Gott (n158)

4.3.4 Dokument IRE

Die äußere Struktur: Der Erlanger Entwurf besteht aus zwei Seiten Text im Format Din A 4 (hochformatig) und einer Übersichtstabelle Din A 4 im Querformat, also aus insgesamt drei Seiten. Die Tabelle, auf die in den Sätzen e021 und e041 verwiesen wird, zeigt eine Matrix mit vier Reihen (Schuljahr 1 bis 4) und sechs Spalten mit den "sechs thematischen Schwerpunkten" (e008). Im Text finden sich nur fünf Unterabschnitte, weil die beiden thematischen Schwerpunkte "Islamische Ethik" (5) und "Gesellschaftsverhalten" (6) in Unterabschnitt 5 zusammengefasst sind ("Islamische Ethik und Gesellschaftsverhalten"). In der Matrix sind sie getrennt dargestellt. Die einzelnen Schwerpunkte können der thematischen Gliederung (s.u.) entnommen werden.

Die Felder der Matrix sind mit thesenartig zusammengefassten Lerninhalten gefüllt – zwischen einem und vier pro Feld. Sie sind teilweise operationalisierbar (Beispiel: "Den Koran hören und mit 'lesen'" – es muss wohl heißen "Den Koran hören und 'mitlesen'"; die Apostrophierung des Stammverbs "lesen" trägt wahrscheinlich dem Umstand Rechnung, dass die Kinder der 1. Jahrgangsstufe noch nicht lesen können). Andere Lerninhalte bestehen nur aus Titeln wie "Die Tugend des Sprechens" oder Namensangaben wie "Adam" und sind keine operationalisierbaren Inhaltsangaben. Elf kurze Suren und sieben Prophetennamen (im Text, e037 - e039, stehen nur sechs; Ismail ist hinzugekommen) sind als verbindliche Inhalte unter der Rubrik "Koran" bzw. "Propheten" aufgezählt. Die Biographie Muhammads beginnt bei seiner Kindheit und endet in der 4. Jahrgangsstufe mit der *hijrah* (mit der Auswanderung von Mekka nach Yathrib im Jahr 610 n. Chr.), also gleichsam mit der 'Halbzeit', was die Vermutung nahelegt, dass die

Autoren dieses Lehrplans über eine Verteilung weiteren Lernstoffs ab Klasse 5 nachgedacht haben.

Eine ausführlichere Beschreibung von Lernzielen, Inhalten und Methoden und eine genauere Verteilung auf die vier Jahrgangsstufen liegt noch nicht vor. Die Autoren verweisen diesbezüglich auf die notwendige Voraussetzung von Schulversuchen (e047).

Die *thematische Struktur* der zwei Textseiten lässt sich so darstellen:

Überschrift: "Erläuterungen zum Lehrplan für den islamischen Religionsunterricht (Grundschule)"
Überschrift des ersten Abschnitts: "I. Inhaltliche Grundlagen"

- Leitgedanken für die Festlegung der inhaltlichen Grundlagen (e001 - e007)
- die wesentlichen Elemente des Islam als Grundlage für die sechs thematischen Schwerpunkte des Lehrplans (e008 - e011)
- der Lebens- und Gemeinschaftsbezug des Islam als Begründung für die Themen Ethik und Verhalten mit Bezug zur Gesellschaft (e012 - e013)

Überschrift des zweiten Abschnitts: "II. Zur Stoffverteilung"
Überschrift der ersten Unterabschnitts: "1. Der Koran"

- die Bedeutung des Koran im Allgemeinen (e014 - e015)
- die Rolle der Texte des Koran im Allgemeinen sowie bestimmter Suren für das Gebet (e016 - e018)
  - Folgen für den Unterricht (e019 - e024)

Überschrift der zweiten Unterabschnitts: "2. Grundlagen des Islam"

- bestimmte Glaubensinhalte und Bestandteile der Glaubenspraxis als Grundlagen des Islam in Bezug zur Entwicklung der Kinder (e025 - e027)

Überschrift des dritten Unterabschnitts: "3. Der Prophet Muhammad"

- die Bedeutung Muhammads für die islamische Religionslehre (e028 - e031)
  - Folgen für den Unterricht (e032)

Überschrift des vierten Unterabschnitts: "4. Die anderen Propheten im Koran"

- die grundsätzliche Bedeutung anderer Propheten, die im Koran genannt werden (e033 - e034)
  - Folgen für den Unterricht und Beispiele (e035 - e039)

Überschrift des fünften Unterabschnitts: "5. Islamische Ethik und Gesellschaftsverhalten"

- Zusammenfassung der Themen fünf und sechs der insgesamt sechs angekündigten thematischen Schwerpunkte (e008) unter dem Titel "Islamische Ethik und Gesellschaftsverhalten" (e040 - e042)
- die Bedeutung des Gemeinschaftslebens für die Identität der Kinder (e043 - e045)
- Passung und Spiralität als Lehrplanprinzipien (e046)
- die besondere Verknüpfung des Lehrplans mit Schulversuchen (e047)

4.3.5 Dokument IRH

Die äußere Struktur: Dokument IRH umfasst acht Seiten. Seite 1 ist übertitelt (zentriert, fett, größerer Schrifttyp) mit "Rahmenplan-Entwurf, vorgelegt von KIRU, "Kommission Islamischer Religionsunterricht der IRH" (apostrophiert), Frankfurt a. M. / Mai 1998".

In einer graphisch hervorgehobenen Textbox folgt die Überschrift "A. Allgemeiner Teil". Dieser allgemeine Teil umfasst sieben Seiten hochformatigen Fließtext. Auf der achten Seite findet sich in gleichem Layout wie auf Seite 1 die Überschrift "B. Unterrichtspraktischer Teil". Darunter folgt eine zweispaltige Matrix mit den Bezeichnungen "Lernfelder 1./2. Schuljahr" und "Lernfelder 3./4. Schuljahr". Diese beiden Spalten folgen abwärts der Unterteilung in "Erfah-

rungsbereiche": "Gotteserfahrung", "Identität und Selbstbewusstsein", "Verantwortung in der Gemeinschaft", "Welt und Umwelt" sowie "religiöse Feste: Ramadan, Ramadanfest, Opferfest". Die Bezeichnungen der "Erfahrungsbereiche" sind durch Gliederungspunkte abgesetzt. Zudem gehört zu jedem, außer dem letzten, dieser "Erfahrungsbereiche" eine durch gestrichelte Linien abgesetzte Reihe mit der Bezeichnung "Erzählzyklus". Die fünf "Erfahrungsbereiche" mit jeweils einem "Erzählzyklus" ergeben über die beiden Jahrgangsstufenunter-teilungen insgesamt eine Matrix mit 18 Feldern.

Die sieben Seiten Fließtext des Kapitels "A. Allgemeiner Teile" sind unterteilt in die folgenden Abschnitte (voranstehend die Seitennummer):

(1) A. Allgemeiner Teil (Textbox, groß, fett)
- (1) Rechtsgrundlage (fett)
- (2) Didaktische Substanz und Unterrichtskonzept (fett)
- (2) Lehrbefähigung und Lehrvollmächtigung (Anm.: Lehrbevollmächtigung)(fett)
  - (2) Unterrichtssprache (fett)
  - (2) Schulaufsicht (fett)
- (3) 1. Aufgabenbeschreibung (Textbox, fett, groß)
  - (3) Aufgaben und Ziele des Islamischen Religionsunterrichts (fett)
- (4) 2. Fachdidaktische Grundsätze (Textbox, fett, groß)
  - (4) Formen religiöser Sprache (fett)
  - (5) Formen religiöser Praxis (fett)
- (6) 3. Inhalte (Textbox, fett, groß)
  - (6) Handlungs- und Erkenntnisbereiche (fett)
  - (6) Rahmenthemen (fett)
    - (6) Es gibt einen Gott (mager, unterstrichen)
    - (6) Er hat mich erschaffen (mager, unterstrichen)
    - (7) Er hat Dich erschaffen (mager, unterstrichen)
    - (7) Natur und Welt als Schöpfung (mager, unterstrichen)

Der Text endet in der Mitte der Seite 7.

Die *thematische Struktur* stellt sich dar wie folgt:

Überschrift des Teils: "A. Allgemeiner Teil"
Überschrift des ersten Abschnitts: "Rechtsgrundlage"
- rechtliche Hinweise (h001 - h014)

Überschrift des zweiten Abschnitts: "Didaktische Substanz und Unterrichtskonzept"
- die Bedingungen für die Teilnahme am islamischen Religionsunterricht (h015 - h018)
- Transparenz als Qualitätsmerkmal des islamischen Religionsunterrichts (h019 - h020)
- das Prinzip des fächerübergreifenden Unterrichtens (h023 - h024)
- pädagogische Ziele und Leitgedanken (h025 - h029)

Zwischenüberschrift "Lehrbefähigung und Lehrvollmächtigung"; im Quelltext fett, zwischen h031 und h032).
- Lehrplan, Lehrbefähigung und Lehrvollmächtigung als Kompetenzbereich der IRH (h030 - h033)
- Unterrichtssprache Deutsch (h034)

Überschrift des dritten Abschnitts: "Schulaufsicht"
- weitere rechtliche Bestimmungen (das Recht auf Einsichtnahme in den islamischen Religionsunterricht) (h035 - h038)

Überschrift des ersten Kapitels: "1. Aufgabenbeschreibung"

Überschrift des ersten Abschnitts: “Aufgaben und Ziele des islamischen Religionsunterrichts”
- die gemeinsamen Aufgaben von Schule, Grundschule und islamischem Religionsunterricht (h039 - h040)
- Sprache und Handeln – Haltung und Lebensgestaltung (h041 - h042)
- die Vermittlung religiöser Perspektiven und das Leben (h043 - h044)
- die vier unterrichtsdidaktisch relevanten Tätigkeitsbereiche (h045 - h049)
- die religiöse Identität der Schüler, die fächerübergreifende Kooperation (h050 - h061)

Überschrift des zweiten Kapitels: “2. Fachdidaktische Grundsätze” (im Quelltext fett, in Textbox)
- der Islam und die Offenbarung; Offenbarungskontext (h062 - h064)
- die Aufgaben des Unterrichts mit Blick auf diesen Kontext (h065 - h067)
- der islamische Religionsunterricht mit Bezug auf das Kind, seine Wahrnehmung und sein Leben (h068 - h073)
- die Aussagen des Islam über Gott, der Umgang mit den Quellen der islamischen Religionslehre (h074 - h077)

Überschrift des ersten Abschnitts: “Formen religiöser Sprache”
- Sprache und Leben der Kinder – Religiosität und Handeln (h078 - h082)
- Formen religiöser Sprachfindung (h083 - h088)
- das Beten als besondere Form religiöser Sprachfindung (h089 - h092)

Überschrift des zweiten Abschnitts: “Formen religiöser Praxis”
- die Rolle von Brauchtum, Regeln und Riten (h093 - h099)
- Beispiele religiöser Praxis (h100 - h106)

Überschrift des dritten Kapitels: “3. Inhalte”
Überschrift des ersten Abschnitts: “Handlungs- und Erkenntnisbereiche”
- die Anpassung der Aufgaben und Ziele des islamischen Religionsunterrichts an die Situation der Schüler (h107 - h109)

Überschrift des zweiten Abschnitts: “Rahmenthemen: (Doppelpunkt)”
- die vier Rahmenthemen (h110 - h113)

Überschrift des ersten Rahmenthemas: “Es gibt einen Gott”
- Aussagen über Gott – die Offenbarungsquellen, die Identität des Kindes (h114 - h119)

Überschrift des zweiten Rahmenthemas: “Er hat mich erschaffen”
- die Selbsterkenntnis des Kindes, seine eigene Persönlichkeit, seine Selbstverortung (h120 - h125)

Überschrift des dritten Rahmenthemas: “Er hat Dich erschaffen”
- das Lernen von Regeln – das Handeln in sozialen Bezugsfeldern (h126 - h130)

Überschrift des vierten Rahmenthemas: “Natur und Welt als Schöpfung”
- die Natur als Gottes Schöpfung (h131 - h134)

5 ZUR UNTERSUCHUNGSMETHODE

5.1 ZUR METHODIK DER FACHPROFILANALYSE

5.1.1 Die Problemstellung

Die vorliegende Untersuchung beschränkt sich auf die Fachprofile der Lehrplanentwürfe für den IRU. Allein auf Grund ihrer Textgestalt erfordert ihre Analyse einen anderen methodischen Zugang als die Auswertung von Themen, die in einer lehrplantypischen tabellarischen Übersicht sortiert sind. Die Texte entwerfen mit Hilfe des den Autoren zur Verfügung stehenden textlinguistischen Repertoires diejenigen Denkwelten, in deren Kontext die einzelnen Aussagen zu Zielen und Inhalten des IRU verstanden werden müssen. Die Fachprofile sind somit die erste und maßgebliche Quelle für die Rekonstruktion der theologischen und pädagogischen Positionen, so wie sie von den Autoren bezogen werden.

Von Interesse sind vorrangig die Gegenstandsbereiche, die in den Texten zur Sprache kommen. Die möglichen Interpretationsvorgänge seitens der Adressaten können dabei nicht in die Untersuchung einfließen, da der für die Textart spezifische Adressatenbezug entfällt: Es handelt sich um Lehrpläne im Entwurfsstadium, um (teilweise auch im Titel ausgewiesene) vorläufige Rahmenpläne, erstellt von unterschiedlichen muslimischen Interessengruppen, die im Einzelfall Religionsgemeinschaften im Stadium der Gründung sind. Die Texte haben, mit Ausnahme von Dokument IFB, einen denkbar weit gespannten Adressatenbezug und keine eindeutig benennbaren Endabnehmer; sie besitzen keine rechtliche Verbindlichkeit.

Ihr Verhältnis zu eindeutig benennbaren Bezugswissenschaften ist diffus, insbesondere da islambezogen theologische Wissenschaftsdisziplinen bisher in der deutschen akademischen Landschaft noch nicht etabliert sind. Derzeit stellt sich die Situation so dar, dass in Sachen Islam an deutschen Schulen sich das Verhältnis zwischen islamischer Theologie als Referenzwissenschaft und islamischer Fachdidaktik in einer zwar umgekehrten, damit aber spannenden Entwicklung befindet:

- Angesichts der bevorstehenden Einrichtung von IRU wird über die spätere Einführung einer islamischen Theologie oder eines vergleichbaren Fachs nachgedacht. Für eine qualitative Untersuchung in diesem Segment fehlt also derzeit noch das wissenschaftliche (sprachliche und gedankliche) Milieu, aus dem heraus Kriterien an den Untersuchungsgegenstand herangetragen werden könnten. Die Gestaltung des IRU ohne Anleitung durch eine anerkannte Theologie des Islam scheint sich vorläufig als Maßstab für die zukünftige Theologie des Islam in Deutschland zu entwickeln: In Lehrplankommissionen für Islamunterricht werden derzeit theologische Setzungen vorgenommen, ohne dass eine wissenschaftliche Instanz in greifbarer Nähe wäre, die solche Setzungen prüfen und eine eventuell drohende Fremdbestimmung islamisch-theologischen Denkens durch fachfremde Interessen regulieren könnte.[176]

Den Texten haftet der Charakter des Vorläufigen an. Von Nachteil dabei ist, dass damit die Verbindlichkeit und Repräsentativität aller getroffenen Aussagen in Frage gestellt werden kann.

---

176 Ein Beispiel für eine solche Setzung sind die von politischer Seite geforderten staatsbürgerlichen Lehrinhalte (Rechtsstaatlichkeit, Demokratieverständnis, Freiheitlichkeit, Menschenrechte...) in Lehrplänen für den Islamunterricht. Auf diesen Aspekt wird in besonders in Abschnitt 8.4.1 und in Kapitel 9 eingegangen. Bereits die ersten Richtlinien für das Modell der Religiösen Unterweisung in Bayern weisen solche Inhalte auf: “Wir lieben unser Vaterland” ([Kultusministerium Bayern] 1986).

Als von Vorteil allerdings könnte sich erweisen, dass gegenwärtige Entwicklungen und Einschätzungen aus muslimischer Binnenperspektive sichtbar werden und Möglichkeiten einer steuernden Einflussnahme auf die weitere Arbeit an islamischen Lehrplänen aufgezeigt werden können. Ungeachtet aller Vorbehalte müssen die Texte ernst genommen werden. Auch wenn die in ihnen getroffenen Aussagen aus islamisch-theologischer oder erziehungswissenschaftlicher Sicht in Frage gestellt werden können, erheben die Autoren zumindest den Anspruch auf wissenschaftliche Stichhaltigkeit und theologische Authentizität.

Die Texte sind sprachlich und inhaltlich komprimiert. Der Zwang, auf wenigen Seiten möglichst umfassend Stellung zu nehmen zum islamischen Weltverständnis, zum muslimischen Kind und zur aktuellen gesellschaftlichen Situation, führte zu einem syntaktisch komplexen und semantisch vielschichtigen Satzbau. Darlegungen zur religiösen Sozialisation, zur Theologie und zur Pädagogik können in einem Satz ineinander verschachtelt sein wie in folgendem Beispiel:

> "Die Kinder erfahren ihren unbestreitbaren gemeinsamen Nenner mit allen anderen Menschen: Sie sind Geschöpfe und es gibt einen Schöpfer" (IPD 2000, 4; Satz IPD056 – zur Codierung siehe die Abschnitte 5.2.1 und 5.2.2).

Dieses Beispiel berührt zwischen Satzanfang und Schlusszeichen gleich mehrere fachwissenschaftliche Bereiche:

- eine Aussage zur allgemeinen Untersuchungskategorie 'Kind' und nicht zum Kind als Individuum,
- eine Indikativaussage zum pädagogischen Kriterium der 'Erfahrbarkeit'[177],
- eine kategoriale Festlegung durch die Autoren ("unbestreitbar"),
- eine anthropologische Grundaussage mit universalem Bezug und
- zwei theologische Indikativaussagen: Es gibt einen Schöpfer; die Menschen sind Geschöpfe Gottes.

Befunde dieser Art bestimmen die Anlage des texthermeneutischen Verfahrens. Der bereits angesprochene Befund, dass in Lehrplankommissionen (zur Arbeit in Lehrplankommissionen als Strukturmerkmal der Lehrplanarbeit siehe Abschnitt 2.2.5; siehe auch 6.1) auf der Satzebene – oft auch auf der Ebene des Einzelworts – verhandelt wird, wirft die Frage nach der kleinsten Analyseeinheit auf. In qualitativen Verfahren zur Interpretation narrativer Interviews werden inhaltlich zusammengehörige Sequenzen nach den getroffenen Propositionen gegliedert: Einer bestimmten Idee folgen narrativ, deskriptiv, explikativ oder argumentativ angelegte Sätze. Auf diese Weise lassen sich episch breite Interviewtexte auf die mittleren Ratio 'ein Satz = ein Gedanke' (*propositio*) hin raffen. In Texten mit einer Dichte, wie sie für die Textart 'Lehrplan' angenommen werden kann, muss sich der Interpret von der anderen Richtung her nähern: Die Dekomprimierung der Ratio 'ein Satz = mehrere Gedanken' auf ein mittleres, analysefähiges Maß führt dazu, dass das Untersuchungsmaterial anschwillt. Auch die für Interview-Analysen geeignete exemplarische Interpretation ausgewählter Sequenzen entfällt als Zugangsmöglichkeit zu den vorliegenden Texten: Sie entwerfen ein in sich geschlossenes System religiöser Erziehung im institutionellen Rahmen; die Einzelaussagen sind vielfach aufeinander bezogen. Für die selektive Untersuchung einzelner Abschnitte sind die Texte insgesamt zu kurz.

---

177 "Nach Kant ist *Erfahrung* nicht mehr das Medium und das Ergebnis subjektiver Biographie, sondern die individuelle Konstruktion eines überindividuellen Apparates der Erkenntnis [...]" (Oelkers 2001, 267).

Wie bei qualitativen Interpretationsverfahren unausweichlich, trägt der Interpret – mit seiner persönlichen Nähe oder Distanz zum Gegenstand und den damit verbundenen Chancen und Risiken – einen subjektiven Faktor zur Interpretation bei, dessen er sich bewusst sein sollte.[178] Eine wichtige Rolle spielt dabei die Frage, inwieweit der Interpret das ihm zur Verfügung stehende Zusatzwissen einbeziehen soll. Die Rolle dieser so genannten Kontextinformation (Kontextwissen) innerhalb texthermeneutischer Verfahren kann kontrovers diskutiert werden. Für ihren Einbezug spricht, dass mehrdeutig formulierte Aussagen in den Texten mit eindeutigem[179] Bezug zugeordnet werden können – sie also gemäß dem Vorverständnis, das aus der Kenntnis der Materie und ihrer Autoren entspringt, in solchen Fällen festzulegen, ohne alternative Lesarten zu prüfen.[180] Dagegen spricht allerdings, dass Verfasser wie Rezipient ihren jeweiligen eigenen Deutungsrastern folgen, die durch teximmanentes 'Zu-Ende-Denken' identifiziert und aufgebrochen werden können. Darüber hinaus steht eben lediglich das Textmaterial für diese Untersuchung zur Verfügung, welches zudem den Anspruch auf Gültigkeit und Verständlichkeit erhebt – auch gegenüber denjenigen Adressaten, die nicht über diese oder über andere Kontextinformation verfügen und die sich bei inhaltlichen Ambiguitäten vielleicht für ein vom Interpreten abweichendes Verständnis entscheiden würden.

Der Interpret vermag demnach nicht die alleinige 'Enträtselungskompetenz' für sich in Anspruch zu nehmen. Nur so kann die potenzielle Wirksamkeit der Texte aufgezeigt werden. Diese liegt in den unterschiedlich 'tiefen' semantischen Schichten des Textes begründet, die mehrschichtiges Interpretieren erfordern. Im Zuge dieses Interpretierens können gleichsam 'rätselhafte' Widersprüchlichkeiten zu Tage befördert werden, je nach Angehensweise. Aber gerade in der Begegnung mit 'Rätselhaftem' und 'Mehrdeutigem' auf der Textebene ist der Reiz des rein textimmanenten Ansatzes begründbar, insofern sich Kontextinformation jeweils als relevant oder auch als irrelevant herausstellen kann. Güte und Relevanz von Kontextinformation an sich ist prinzipiell nur schwer nachprüfbar. Auch der nahe liegende Weg, die Autoren in Zweifelsfällen zu befragen, soll nicht beschritten werden. Die Autoren gelangen infolge der zeitlichen Distanz zu ihren eigenen Texten selber zu veränderten Einschätzungen und paraphrasieren im Gespräch entsprechende Passagen heute anders.[181] Diese Möglichkeit ist aber in der Realsituation von Lehrplantexten und ihrer Wirkung auf Adressaten in der Regel nicht gegeben: Wenn ein Lehrplan Eingang in amtliche Verfahren gefunden hat, liegen die Dinge erst einmal fest. Deshalb soll Basis dieser Untersuchung der Text bleiben und nicht dessen Re-Interpretation durch seinen Urheber:

> "[...] 'mehr' als den Text hat die Interpretation im Grenzfall nicht. Und so gewinnt sie seinen Handlungssinn interpretativ nicht dadurch, dass sie irgendeine konkrete Bezugsrealität 'außerhalb' des Textes rekonstruiert, sondern dadurch, dass sie den Text methodisch als *singulären* behandelt [...] Dem Prinzip der Singularität des Textes, der Notwendigkeit seiner Gestalt und Abfolge folgt die wissenschaftliche Interpretation von Texten" (Soeffner 1979, 334 f.).

---

178 Siehe dazu Flick 1991 und 1995.

179 'Eindeutig' hinsichtlich des untersuchten Materials und nicht des 'wirklichen', beispielsweise historischen Kontexts: Im Vordergrund des Forschungsinteresses kann nur die Konstruktion von textimmanenten Kontextbezügen stehen, so wie sie sich in untersuchten Dokumenten herauszeichnen lassen.

180 Vor dem Hintergrund der 'natürlichen', alltagsnahen Genese von Wissen muss der künstlich-naive Ausschluss von Kontextinformation ohnehin in Frage gestellt werden.

181 Das geht auf Erfahrungen aus Gesprächen zurück, die der Verfasser der vorliegenden Untersuchung mit den Autoren einiger der vorliegenden Entwürfe führen konnte.

Die vorliegenden Texte von ihrer Funktion als Fachprofiltexte her anzugehen legt ein qualitatives Verfahren der Inhaltsanalyse nahe. Wie bereits angesprochen, wäre eine Analyse der Ziele- und Inhaltsspalten der Lehrpläne anders anzulegen. Zwar sind auch sie mit bestimmten Verfahren der qualitativen Inhaltsanalyse fassbar, vielleicht Themenanalysen von Schulbüchern vergleichbar. Der Unterschied liegt jedoch in der Frage, welche Rolle die Elemente der quantitativen Analyse im Rahmen der qualitativen spielen sollen. Diese Frage ließe sich von zwei Seiten her angehen: auf der Grundlage der Theorie und ihres immanenten Streits um Für und Wider des jeweiligen analytischen Prinzips sowie auf der Grundlage der Beschaffenheit des vorliegenden Materials.

5.1.2 Ansätze aus texthermeneutischer und textlinguistischer Perspektive

Texte und ihre Analyse haben innerhalb der qualitativen Forschungsmethoden ihren festen Platz:

> "Sozialwissenschaften sind im Prinzip Textwissenschaften, und Literatur- und Sprachwissenschaft ist weitgehend Sozialwissenschaft. So trivial diese Aussage ist, so wenig ernst wird sie in ihren Konsequenzen genommen" (Soeffner 1979, 328).

Texte repräsentieren, aus dieser Wissenschaftsperspektive gesehen, symbolisch soziales Handeln, das – über den Handlungsbegriff der Sprechakttheorie Austins[182] hinaus – interpretierbar wird, nachdem es zu Text geronnen ist.

Der textgestützte Interpretationsansatz verlangt nach einem Verfahren, das zweierlei ermöglicht: eine kontrollierbare Genese des eigenen Verständnisses des Interpreten und die Dokumentation dieser Genese – gleichsam in Form eines begleitenden Leseprotokolls als verschriftlichtes lautes Denken. Dies gilt als Voraussetzung dafür, dass die "Verstehensleistung relevant wird" (Bohnsack 1999, 143). Das Verfahren soll prozessual dem natürlichen und sequenziellen Lesevorgang folgen und helfen, den Gehalt der Texte zu ermitteln – in Form einer "möglichst gegenstandsnahen Erfassung" der "ganzheitlichen Eigenschaften", ihrer "qualia" (Krüger 1999, 202). Eine derart "offengelegte, systematische Suchstrategie" setzt voraus, dass "schon zu Beginn der Untersuchung [...] möglichst genau festgelegt [wurde], wonach man eigentlich suchen will" (Früh 1981, 127). Der Interpret wird damit zum "aktiven Leser [...] der sich möglichst streitsüchtig mit den Texten auseinandersetzt" (Garz 1997, 538). Er bewegt sich weg vom Lesen als "alltägliche Interaktionssituation" hin zum Lesen im Sinne "wissenschaftlicher Interpretation" (Soeffner 1979, 330).

Der 'natürliche' Leseprozess folgt inneren Impulsen: Verwirrende oder interessante Stellen provozieren Fragen, Widerspruch oder Zuspruch. Dies soll als Signatur des Lesens im Sinne eines Kommunikationsprozesses offengelegt, dokumentiert, nachvollziehbar und überprüfbar gemacht werden. Dem Lesen wird somit Struktur verliehen.

Adressaten, die von Amts wegen über Lehrplanentwürfe zu befinden haben, lesen die Texte nicht zur persönlichen Erbauung; sie gehören zu jener Gruppe von Textrezipienten, die sich "[...] unter Handlungs- und Entscheidungsdruck" (Soeffner 1979, 330) mit ihnen auseinanderzusetzen

---

182 Die Sprechakttheorie wurde von den Philosophen Austin (Austin 1962) und Searle (Searle 1969) begründet. Unter einem Sprechakt versteht man eine sprachliche Handlung beziehungsweise ihr Ergebnis, bei dem der Sprecher oder Schreiber gegenüber einem Hörer oder Leser eine Äußerung macht, die durch Faktoren wie die Intentionen des Sprechers und die beabsichtigte Wirkung auf den Hörer gekennzeichnet ist. Ein Satz wie "Da ist ein Loch." kann auf der Ebene von drei Teilakten verstanden werden: *lokutiv* (Aussage mit Bezug auf ein bestimmtes sichtbares Phänomen), *illokutiv* (Erklärung oder Warnung) und *perlokutiv* (Intention, den Angesprochenen davor zu bewahren, dass er in das Loch tritt und sich verletzt).

haben. Diese Gruppe entscheidet zwar nicht so “intuitiv und schnell und damit in der aktuellen Situation effektiv” (ebd.), wie das in der alltäglichen Interaktion zwischen Kommunikationspartnern üblich ist, aber eben doch auf der Grundlage eines hermeneutischen Verfahrens, das man als “unter bestimmten Bedingungen wirksam, abgekürzt” (ebd.) bezeichnen könnte. Im Zuge des wissenschaftlich motivierten Interpretierens mit freierer Wahl des Erkenntnisinteresses hingegen geht es nicht darum, behördliche Entscheidungen treffen zu müssen, sondern um...

> “[...] Auffächerung der Intuition, Lenkung der Aufmerksamkeit auf alle Interaktionsstränge, auch auf die scheinbar nebensächlichen” mit dem Ziel, “einzelne Handlungszüge begründet, validierbar und erklärend zu deuten und sie in den zu Grunde liegenden Handlungs- und Sinnzusammenhang einzuordnen” (Soeffner 1979, 330).

Das Problem hierbei liegt im Soeffnerschen Begriff der Intuition: Beiden Lesehaltungen, der ‘natürlichen’ und der ‘speziellen’, liegen ähnliche kognitive Prozesse zu Grunde: die Elementarisierung der Information, ihre mentale Reorganisation und der daraus resultierende Aufbau eines ‘Bildes’ vom Text. Dazu gehört auch der Aufbau antizipatorischen Verstehens, das sich in der Leseerwartung niederschlägt. Grundlage dieses Verstehens sind Vorwissen, Weltbild und Intuition des Lesenden. Vor allem letztgenannte hält als gestaltpsychologisches Agens die Elemente der Analyse in einem sinngebenden Raster zusammen. Dass Texte mehr sind als die Summe ihrer lexikalischen Bestandteile, stellt eine natürliche Grenze aller elementarisierenden und systematisierenden Verfahren dar, insbesondere der quantifizierenden. Anspruch auf Vollständigkeit der Interpretation kann also nicht erhoben werden, wohl aber auf Kontrolle über die Zuschreibung von Bedeutung und über die Gestalt des Textes, die der Interpret selbst generiert.

5.1.3 Zur Rolle des Kontextwissens

Die unter 5.1.1 entfalteten Vorüberlegungen bezüglich der Kontextinformation legen nahe, sie weit gehend auszublenden.[183] Es kann zwar von Interesse sein zu erfahren, inwieweit eines der vorliegenden Dokumente in seinem Duktus dadurch beeinflusst wurde, dass eine Co-Autorin katholische Religionslehrerin war, bevor sie zum Islam konvertierte. Der Interpret kennt die Person und ihre Biographie. Nachprüfbar an Hand des Textmaterials sind solche Informationen aber nicht, auch wenn für eine Theologie des Islam problematische Formulierungen wie “die Transzendenz Gottes” darauf hindeuten. Andere Methoden wissenschaftlichen Verstehens ermöglichen eventuell, Kontextinformation überzeugend zu verarbeiten.[184]

---

183 Ein Fehler wäre es aber, die so genannte Kontexinformation vorab zu verdammen. Es gilt nur zu verhindern, dass sie sich in den Vordergrund drängt. Sie wird zunächst – mittels analysetechnischer Kunstgriffe – hintangestellt und kommt dann später wieder zum Zuge. Dabei ist es nicht sinnvoll, unisono von ‘Kontext’ wie von einem holistischen Gebilde zu sprechen, sondern ihn differenzierter zu betrachten. Dies wurde schon früh als Problem erkannt; schließlich sind die Zusatz- und Hintergrundinformationen die im Vergleich zur puristischen Textanalyse interessanteren, auf die man ja auch neugierig ist. Schneider riet in diesem Zusammenhang, sich mehr Gedanken über eine mögliche Strukturierung des Kontextes zu machen und schlug darum vor: “Es erscheint sinnvoll, mehr Kontextdimensionen zu unterscheiden [...] System/Umwelt, Kultursystem, soziales System, Persönlichkeitsstruktur und Verhaltensorganismus” (Schneider 1994, 181 f.).

184 Zusatzinformation wie weitere Publikationen eines Autors, sein biographischer Werdegang oder seine bewussten und unbewussten Voraussetzungen werden dann gebraucht, wenn die Text-Analyse auf die Kontext-Analyse ausgeweitet wird (‘Kontext’ hier zu verstehen als historisch-psychologischer Kontext des Autors und der Textentstehung, nicht als textualer Kontext, in den eine Passage eingebettet ist, die interpretiert wird). Dann steht die Erhebung zusätzlicher Daten “über den Urheber des Textes an, die bei der Entstehung beteiligten Personen, die Adressaten des Textes und über die aktuelle Situation und soziokulturelle bzw. politische Rahmenbedingungen” (Bos/Tarnai 1989,

Für den Interpreten mit relativer Nähe zum Forschungsgegenstand erweist es sich aber als unmöglich, sein Hintergrundwissen zu 'vergessen'. Als Ausweg bleibt hier nur, Hintergrundwissen deutlich ins Bewusstsein zu heben und zu markieren. Wenn es gilt, eine 'künstliche Naivität' zu generieren, dann muss die Betonung auf 'künstlich' liegen. Diese Idee wurde in der Literatur zur qualitativen Textanalyse diskutiert:

> "Unter bewusster Ausblendung der konkreten Kontextbedingungen wird gefragt, was die ins Auge gefasste Äußerung bei gedankenexperimenteller Anlegung möglicher sinnerfüllter 'äußerer Kontexte' alles bedeuten könnte. Dadurch tritt eine eigentümliche Wirkung ein: Etwas Bekanntes und Selbstverständliches wird zu etwas Fremden und Problematischen. Im Lichte einer *künstlichen Naivität* erscheint diese alltägliche Äußerung als ein erstaunliches Gebilde. Der 'objektive Hermeneut' wird zu einem Ethnologen seiner eigenen Kultur. In gewisser Weise wird er damit sich selbst fremd. Die hermeneutische Operation der Lesartenvariation stellt den Versuch dar, im Innern der eigenen Kultur ohne ein Außen fremd zu sein" (Bude 1994, 115 f.).

Die 'Ethnologisierung' einer Äußerung im Sinne von 'Fremdheitswissen' wäre somit ein erster Schritt in Richtung auf eine hermeneutische Rekonstruktion, die insofern objektivitätsnah ist, als sie dem Interpreten seine subjektive Perspektive der Wahrnehmung vor Augen führt. Das erweist sich besonders für den Fall als nützlich, wo auf Seiten des Interpreten die "performative" gegenüber der "distanzierten" überwiegt (Begriffe nach Bohnsack 1999, 144). Beide Einstellungen sind, in Anlehnung an die Ethnologie, wichtig für die Bewältigung verschiedener Probleme, allen voran das Problem, die Texte im Zuge der sequenziellen Interpretation nicht durch heimliche Deutung zu verbiegen.[185] In diesem Sinne ist die vorliegende Dissertation auch quasi ethnographische Beschreibung, zumal sprach- und kulturräumliche Grenzen (siehe Abschnitt 6.4) überschritten werden.

5.1.4 Die qualitative Inhaltsanalyse als hermeneutisches Verfahren

Die Textanalyse ist ein Teilbereich der qualitativen Inhaltsanalyse und diese wiederum Teil hermeneutischer Verfahren. Das Ziel dieser Untersuchung könnte demnach so formuliert werden:

- Der Interpret nähert sich dem Untersuchungsgegenstand auf der Ebene der Hermeneutik als "Wissenschaftstheorie geisteswissenschaftlichen Verstehens" (Krüger 1999, 24).

Der Begriff des Verstehens als Anliegen wissenschaftlicher Forschung geht auf Dilthey zurück: "Die Natur erklären wir, das Seelenleben verstehen wir" (Dilthey 1962, 143). Schleiermacher verstand Hermeneutik als "Kunstlehre des Verstehens" (Krüger 1999, 182). Hermeneutik hat nach Schleiermacher zwei Formen: eine *grammatische* und eine *psychologische*. Erstere ist die Interpretation auf der sprachlichen Ebene; die zweite beschreibt das Bemühen, sich über den Weg der Begegnung mit dem Text der ursprünglichen Situation des Autors zu nähern und diese wiederherzustellen. Das ist nicht zu verwechseln mit der Suche nach der *intentio auctoris*, die für

---

42).

185 Im Normalfall bemüht sich der Interpret, der sich von außen her einem ihm noch unbekannten Terrain nähert, um "virtuelle, gedankenexperimentelle oder imaginative Nähe" (Habermas 1981, 167 ff.). Mit Blick auf Textanalysen gibt es weitere Anleihen aus der Ethnologie: Bude (Bude 1994, 116) bezeichnet die "naive" und von jedem Kontextbezug losgelöste Betrachtung einer Textsequenz, die eine "sinnvoll umgrenzte Äußerungssequenz" mit innerer Logik darstellt (eine sogenannte "Serie"), als "Ethnologisierung" und den Hermeneuten sinngemäß als "Ethnologen" seiner eigenen Kultur. Die Rückbettung einer solchen Sequenz in Kontextbezüge bezeichnet er dementsprechend als "Nostrifizierung".

die sozialwissenschaftliche Textinterpretation weniger von Bedeutung ist.

An der geisteswissenschaftlichen Hermeneutik als Forschungsmethode der Erziehungswissenschaft wird prinzipiell Kritik geübt: Das "Verstehen" sei "subjektiv und spekulativ angelegt [...] auf die Textgenese fixiert" und lasse die "soziale Wirklichkeit" außen vor (Krüger 1999, 187). Dies spräche gegen ein rein am Text anliegendes Verfahren. Allerdings geht es in der vorliegenden Arbeit nicht um die *wirkliche* soziale Wirklichkeit, sondern um die *konstruierte* – um Bilder von Wirklichkeit mit Blick auf die Religion, das Kind, die Schule, die Gesellschaft, den Menschen und die Welt, welche die Autoren in ihren Texten entwerfen.[186] Genau dieses Erkenntnisinteresse bedarf einer eng geführten Analyse vom Textgehalt der Dokumente[187] aus, um die Begründungszusammenhänge herauszuarbeiten, die unter der Textoberfläche verborgen liegen.

Die Anfänge der Inhaltsanalyse sind nur schwer eindeutig zu erfassen. Wichtige Schritte auf dem Weg zur Inhaltsanalyse als standardisiertes wissenschaftliches Verfahren waren:[188]

- Sigmund Freuds "Die Traumdeutung" von 1900,
- Karl Kraus' "Die dritte Walpurgisnacht" (Untersuchung der NS-Publizistik),
- Lasswells Untersuchungen der Propaganda im 1. Weltkrieg von 1927,
- MacGill Hughes' "News and Human Interest Story", und
- Kaedings "Häufigkeitswörterbuch der deutschen Sprache".

Inhaltsanalytische Methoden wurden in Deutschland zunächst im Bereich der Medienanalyse verwendet und erst später von den Sozialwissenschaften aufgegriffen, nachdem der Brückenschlag zwischen sozialwissenschaftlicher Handlungsforschung und textlinguistischen Analysemethoden (Text als Handlung) bewerkstelligt worden war. Die Handlungsforschung hat sich Ende der siebziger Jahre auch als ein Trend in der damaligen Curriculumforschung durchgesetzt (siehe Abschnitt 2.2.11).

Ein entscheidender Einschnitt dürfte die Zeit gewesen sein, in der das Interview als sozialwissenschaftliche Technik etabliert und ausdifferenziert wurde.[189] Diese Entwicklung wäre ohne die im 20. Jahrhundert angestiegene textuale Repräsentation beinahe sämtlicher Lebensbereiche, insbesondere durch die Massenmedien, nicht denkbar gewesen. Neuere Entwicklungen wie zum Beispiel das Wachstum computergestützter virtueller Welten werden dementsprechend auch die

---

[186] Zum Begriff der Wirklichkeit als gesellschaftliche Konstruktion in der Wissenssoziologie vgl. Luckmann und Berger 2001.

[187] Die Verwendung des Begriffs 'Dokument' darf nicht irrtümlicherweise dazu führen, von 'Dokumentenanalyse' zu sprechen. Langridges hilfreicher Hinweis, dass der "Ausgangspunkt der Inhaltsverdichtung im Rahmen der Analyse in jedem Fall der Titel eines Werks" sei, ist irreführend. Er befasst sich nicht mit *content analysis*, sondern mit *subject analysis*, also einem bibliographischen Problem. Er beschreibt den Zusammenhang zwischen Wissensstrukturen und Ordnungssystemen sowie Klassifizierungsirrtümer in Signatursystemen aufgrund fehlerhafter *Themenanalyse*. Leider ist genau das mit der Übersetzung seines Buches "Subject Analysis. Principles and Procedures" passiert: Sie firmiert überflüssigerweise unter dem Schlagwort "Inhaltsanalyse" anstatt unter "Dokumentenanalyse".

[188] Siehe zusammenfassend Lisch 1977, 9. Als erste systematisierende Darstellung auf inhaltsanalytische Verfahren mit dem Anliegen, eine Theorie der Inhaltsanalyse zu entwickeln, gilt Berelson 1952.

[189] Interviewtechniken (themenzentriert, narrativ, biographisch, Leitfadeninterview...) und so genannte Gruppenverfahren (Gruppeninterview, Gruppendiskussion...) haben über sehr unterschiedliche Bereiche der Sozialforschung (Familienforschung, Umfrageforschung...), der Ethnologie (Forschungstagebuch, Teilnehmende Beobachtung...) und der Psychologie (beispielsweise die Gesprächsfürungstechniken der Humanistischen Psychologie nach Tausch & Tausch) Eingang in die empirische Sozialforschung gefunden (siehe zusammenfassend auch Flick 1991).

Akzente der inhaltsanalytischen Methoden (zum Beispiel eine Neubewertung non-verbaler Elemente) verschieben, wobei auch der Begriff von 'Wirklichkeit' neu überdacht werden muss.

In Deutschland wurde die qualitative Inhaltsanalyse auch durch eine Reihe von Forschern vorangetrieben und zunehmend systematisiert, die in relativer Nähe zu den empirischen Erziehungswissenschaften arbeiten.[190] Die qualitative Inhaltsanalyse zielt ab auf die Untersuchung des Gehalts (und nicht nur des Inhalts) von fixierter Kommunikation. Nach Mayring ist sie im Idealfall *regelgeleitet* (explizite Analyseregeln sollen die intersubjektive Nachprüfbarkeit der Ergebnisse ermöglichen) und *theoriegeleitet* (die Analyse unter einer theoretisch ausgewiesenen Fragestellung). Sie unterliegt einer wenn auch anpassungsfähigen, so doch insgesamt stringenten Vorgehensweise: Der Text wird nach einem zu erstellenden Leitfaden kodiert. Diese Kodierung wird im Zuge der sequenziellen Analyse schrittweise bearbeitet und angepasst (zusammenfassend dargestellt in Mayring 2000, 12, 42 - 46, 54). Dieses Verfahren bildet den Angelpunkt zwischen quantifizierbaren Ergebnissen und interpretativen Aussagen, die mehr sind als "einfach einen Text referieren" (a.a.O., 12). Zudem garantiert es eine gewisse Normierung des Verfahrens, wenn längere Texte unter mehreren Interpreten aufgeteilt, identische Sequenzen von mehreren Interpreten parallel analysiert werden[191] oder wenn, wie hier der Fall, mehrere Texte vergleichend analysiert werden sollen.

Qualitative Inhaltsanalysen erschließen mit Häufigkeits-, Intensitäts- und Kontingenzanalysen sinnhaltige Dokumente. Im Rahmen dieses auf das "Verstehen" geeichten Verfahrens ist das "vorläufige Vorverständnis" des Interpreten entscheidend (Strauss 1994, 40). Der Schlüssel liegt dabei im Wort 'Interpretation'. Das Vorverständnis vom Feld der Untersuchung fließt als eine Art experimenteller Normsetzung von Seiten des Interpreten in kritischen Zwischenfragen und Kommentaren in die Vorbereitung der Diskussion ein. Das bietet Möglichkeiten, die Diskussion zu strukturieren[192] – auch auf die Gefahr hin, Ergebnisse zu *erzeugen* anstatt sie zu *finden*. Ein anderer Interpret mit abweichendem Vorverständnis wird andere Fragen stellen. Die klassischen Gütekriterien messtechnisch orientierten wissenschaftlichen Arbeitens – Objektivität, Validität und Reliabilität – erhalten dadurch ein etwas anderes Gewicht; zumindest die Frage nach der Objektivität der Untersuchung müsste verneint werden. Deshalb werden für die qualitative Analyse immer wieder alternative Gütekriterien ins Feld geführt, zum Beispiel der Begriff der 'analytischen Induktion'[193] – ein Kriterium, in dessen Feld Begriffe wie

---

190 Stellvertretend seien hier genannt: Philipp Mayring, Pädagogische Psychologie, Pädagogische Hochschule Ludwigsburg; Klaus Merten, Kommunikationswissenschaft, Universität Münster; Ralf Bohnsack, Qualitative Bildungsforschung, Freie Universität Berlin.

191 Auf der Suche nach *competing interpretations* (zusammenfassend Weber 1985, 48 - 53).

192 Genau darauf zielt die hier vorliegende Untersuchung ab: Gliederungs- und Ordnungsparameter zu gewinnen, die sich aus dem Dialog zwischen Text und Rezipienten als 'aktivem Leser' ergeben, und diese am Text widerzuspiegeln beziehungsweise dem Dialog neue Richtungen zu geben. Es kann nicht nur darum gehen, die Dokumente inhaltlich, d.h. theologisch, psychologisch und erziehungswissenschaftlich vollständig zu elementarisieren. Es handelt sich vielmehr um eine vorbereitende Studie, die Klarheit darüber verschaffen soll, welche späteren Forschungsansätze sinnvoll und praktikabel sein könnten. Die dazu notwendige Überschreitung der Schwelle von Textimmanenz zur Texttranszendenz wird in Kapitel 8 vollzogen.

193 Gemeint ist hiermit die induktive Theoriefindung gegenüber der deduktiven Theoriegeleitetheit in der qualitativen Inhaltsanalyse. Induktion ist auch ein Prinzip der experimentellen Pädagogik als empirischer Verhaltenswissenschaft. Es geht dabei darum, auf der Grundlage wiederholter Einzelbeobachtungen eine Gesetzesaussage zu treffen. In sofern ist Induktion auch das einzig zur Verfügung stehende Schlüsselkriterium der unterrichtlichen

'vorläufige Theorie' oder 'Suche nach abweichenden Fällen' eine wichtigere Rolle spielen als 'Universalität', 'Typisierbarkeit', 'Charakterisierbarkeit' oder 'Generalisierbarkeit'. Die Frage Klafkis, wie man mittels der "hermeneutischen Inhaltsanalyse als überprüfbares Verfahren der Textanalyse" von einer Einzelfallanalyse eigentlich zu "generalisierbaren Ergebnissen" gelangen könne (Bos/Tarnai 1989, 2 - 4), ließe sich somit lapidar beantworten:

- Die Einzelfallanalyse muss auf den Einzelfall bezogen bleiben, so lange der Einzelfall im Mittelpunkt des Interesses steht.[194]

5.1.5 Quantitative Verfahren im Rahmen der qualitativen Inhaltsanalyse

Die quantifizierende Vorgehensweise verdichtet Information und hat ordnende Funktion. Durch den Übergang von der Satzaussage in ihrer ganzen semantischen Fülle über die Verdichtung in einem kategorialen Begriff bis hin zur vollständigen Abstraktion durch die Verwendung von Ziffern oder Symbolen wird die semiotische Dimension verlassen (siehe dazu Eco 1977). Dadurch lässt sich zwar eine bestimmte Form von Vergleichbarkeit erzeugen, aber der damit einher gehende Informationsverlust ist im Rahmen hermeneutischen Verstehens nicht vertretbar. Deshalb kann aus der Quantifizierung "leider eine effektive Strategie zur Kaschierung methodologischer Schwächen" (Merten 1995, 50) werden. Für jedes Stadium der vorliegenden Analyse bis hin zur Bedeutungsebene einzelner Wörter muss aber die Möglichkeit erhalten werden, ohne Problem in den Text zurückfinden zu können: Die einzelnen Inhalte und ihr latenter und manifester Gehalt[195] stehen in Bezug zueinander.

Schon von diesem Blickwinkel aus besehen ist der Prinzipienstreit zwischen qualitativer und quantitativer Analyse "gleichermaßen keine fruchtbare Diskussion" (Früh 1981, 7). Die numerischen Ergebnisse der quantitativen Analyse müssen ebenso theorie- und gehaltsnah interpretiert werden, wie die textimmanente hermeneutische Interpretation auf die lexikalische und syntaktische 'Faktenlage' zurückführbar sein muss:

> "Ich muss erst wissen, *was* ich untersuchen will, ich muss es benennen" (Mayring 2000, 19).

Die qualitative Inhaltsanalyse ist auf quantifizierbare Daten angewiesen, ihr Forschungsprozess geschieht in der Abfolge "von der Qualität zur Quantität und wieder zur Qualität" (ebd.). Versteht man Quantitäten sogar als "qualitative Merkmale der Realität" (Oswald in Friebertshäuser/ Prengel 1997, 74) und vertritt die Auffassung, dass es auch "in qualitativen Studien Merkmale gibt, die sich nur quantitativ ausdrücken lassen" (ebd.), dann muss die kurvenfreie Grenzziehung zwischen diesen beiden Philosophien der Inhaltsanalyse als "Methode der empirischen Sozialforschung" (Lisch 1977, 1) ohnehin in Frage gestellt werden.

Beobachtung des Schülers durch den Lehrer, die – schriftlich fixiert als erinnerte Beobachtung – die Grundlage für die pädagogische Beurteilung bildet, zum Beispiel für Schulübertrittszeugnisse oder Gutachten zur Aufnahme eines Schülers in Fördermaßnahmen. Siehe dazu auch König/Zedler 1998, 39.

[194] Zu spezifisch inhaltsanalytischen Gütekriterien siehe zusammenfassend Mayring 2000, 111 - 115.

[195] Die Aussage eines Gedankens im Heideggerschen Sinn kann dabei eine andere sein als das Ausgesagte, die "latente Sinnstruktur" eine andere als die "manifeste", die "objektive" eine andere als die "subjektive", der "Sinn" ein anderer als die "Erscheinung" (Bude 1994, 116). Das wirft die Frage auf, wie das Latente manifest wird. "Im Prinzip existieren zwei Modelle [...]: Das eine ist das Hegelsche und das andere das Mallarmésche Modell. Dem Hegelschen Modell zufolge ist die sequenzielle Aktualisierung einer Struktur als *Erfüllung* zu denken [...] Das Mallarmésche Modell dagegen erklärt die sequenzielle Aktualisierung einer Struktur nicht als Erfüllung, sondern als *Erfindung*" (Bude 1994, 119 f.); siehe Abschnitt 1.1).

Entscheidend ist die Art der Datengewinnung und ihre Qualität für die Interpretation. So genannte ‘Daten’ sind nicht auf ihre Numerik beschränkt. Die qualitative Sozialforschung bedient sich “qualitativer Daten – vor allem verbalisierter oder verschriftlichter Texte” (Heinze 2001, 12). Dabei geht es um Daten, die ...

> “[...] soziale Gegenstände der Forschung auf eine wissenschaftliche Weise so beschreiben, dass sie die dem Gegenstand eigenen Verhältnisse, besonders deren Deutung, Struktur und Veränderung erfassen. Diese Daten werden mit Hilfe qualitativer Methoden erstellt. Sie werden verwendet zur qualitativen Analyse, die interpretativ/hermeneutisch ist” (ebd.)

Solche Daten erscheinen “dem ‘normalen’ Menschen unter ‘normalen’ Umständen sinnhaft”; sie sind “weder ‘vorwissenschaftlich’ noch wissenschaftlich-quantitativ... sie sind in sich schon sinnhaft [...] Dass wir geschriebene Texte [...] unmittelbar ‘verstehen’ heißt natürlich nicht, dass wir sie ‘richtig’ verstehen” (a.a.O., 13)

Es geht also um sinnvolle “Mischformen von hermeneutisch-interpretativen und empirisch-erklärenden Verfahren” (Mayring 1988, Bos/Straka 1987 in Bos/Tarnai 1989, 7). Qualitative Inhaltsanalysen werden mit quantifizierenden Auswertungen verbunden, oder quantifizierende Inhaltsanalysen werden an Hand von theoriegeleitet gebildeten Kategorien durchgeführt; die Gewichtung ist eine Frage der Ansatzes.

Die hier durchgeführte Untersuchung folgt der erstgenannten Möglichkeit: Der Schwerpunkt der Gehalts-Analyse liegt auf der Diskussion der qualia; der quantifizierende Zugriff auf die Inhalte hilft, die Diskussion zu strukturieren. Für statistisch relevante Quantifizierungen gilt normalerweise das Gesetz der großen Zahl und somit die Frage nach der Festlegung der passenden Analyseeinheit – eines der Grundprobleme inhaltsanalytischen Vorgehens. Aber:

> “Es lässt sich tatsächlich kein Auswahlverfahren finden, das für bestimmte denkbare inhaltsanalytische Aufgabenstellungen nicht geeignet wäre” (Kops 1977, 14).

Das kann eine “bewusste Auswahl” oder sogar eine “Zufallsauswahl” sein (ebd.), was aber dann hinfällig wird, wenn es sich “um eine spezifische Grundgesamtheit mit kleinerem N” handelt, also um “natürliche” (a.a.O., 31) und somit *ideale* Grundgesamtheiten. Dies scheint bei den vorliegenden Dokumenten so gegeben zu sein. Es hat sich im Verlauf der Analyse aber gezeigt, dass nicht alle Elemente dieser Grundgesamtheit sinnvoll integrierbar sind. Welche Dokumente aus welchen Gründen aus der Untersuchung herausgenommen werden mussten, wird für den jeweiligen Einzelfall eingangs Kapitel 5 dieser Untersuchung erläutert.

5.1.6 Ansätze aus dem Feld der empirischen Sozialforschung

In den vorangegangenen Abschnitten 5.1.2 bis 5.1.5 wurde bereits auf die theoretischen Querbezüge zur empirischen Sozialforschung eingegangen; solche Querbezüge legt auch die Lehrplanforschung im Kontext der Aktionsforschung (siehe Abschnitt 2.2.11) nahe. Hier sollen diese Ansätze noch einmal kurz mit Bezug zur methodischen Vorgehensweise in der vorliegenden Untersuchung in den Blick genommen werden.

“Jede sozialwissenschaftliche Hermeneutik ist von der Überzeugung getragen, dass die gesellschaftliche Wirklichkeit nur verstehend angemessen beschrieben werden kann” (Schröer 1997, 109). Ihr fällt die Aufgabe zu, das “alltägliche naive Verstehen skeptisch auf seine Verfahren hin zu hinterfragen” (ebd.) und die “Sinnbezüge” (a.a.O., 112) herauszuarbeiten, die daraus generiert und dem Handeln zu Grunde gelegt werden. Hier schließen eine Reihe von

Verfahren an, Daten zu erheben und auszuwerten, die nicht alle vorgestellt werden können. Mit Blick auf die "sozialwissenschaftliche Auslegung" als "exemplarische Arbeit am Fall" (Soeffner 1989, 61), die den Interpreten von in Texten repräsentierter sozialer Wirksamkeit gegenüber seinen eigenen Verstehensprozessen sensibilisieren soll, geraten aber eine Reihe von Forschungsrichtungen in den Mittelpunkt des Interesses:

- In der empirischen Sozialforschung werden Interviews in Textform transkribiert und nach Zeilen, Sätzen oder Absätzen durchnummeriert. Um latente Sinnstrukturen zu ermitteln, werden ausgewählte Sequenzen der Texte[196] umformuliert. Die Auswahl ist notwendig, denn es kann nicht alles diskutiert werden. Sie folgt signifikanten Inhalten: "bedeutsame Sozialisationsinstanzen, wiederkehrende Topoi, reflexive oder irritierende Passagen [...]" (Heinzel 1997, 473), aber auch Passagen, in denen die Autoren "Orientierungsmuster darstellen" ("Propositionen"; Bohnsack/Nohl 2001, 303), die unter Umständen erst durch eine Umformulierung und eine eigens vorgenommene thematische Gliederung (sie ist Teil der "formulierenden Interpretation" nach Bohnsack und Schäffer 2001, 314 f.) zu Tage treten – Sätze also im Sinne von "Setzung", in denen Themen angekündigt, vorgeschlagen oder eingeführt werden und die somit von ihrem Informationsgehalt und nicht zwangsläufig von ihrer Syntax her gesehen eine Einheit bilden.
- Das Verfahren der formulierenden und reflektierenden Interpretation (auch: "immanent" und "dokumentarisch"; Bohnsack/Nohl 2001, 303) dient dazu, möglichst wenig zu überlesen und für die Interpretation den "Übergang (zu markieren) von den Was-Fragen zu den Wie-Fragen", von dem, was "thematisch wird" hin zum "*modus operandi*, in dem das Gesagte behandelt wird und in welchen Orientierungsrahmen es gestellt wird" (a.a.O.).[197]

Sinn solcher Diskussionsverfahren ist, die Komplexität der unter der Textoberfläche verborgenen Welten sichtbar zu machen und diese auf Merkmale zu reduzieren, die eine Diskussion gestatten und Vergleichbarkeit ermöglichen. Durch das ausweitende Formulieren von Interpretationen werden die unterschiedlichen Ebenen dieser Welten erschlossen; durch die einschränkende Zuordnung zu kategorialen Schlüsselbegriffen hingegen lassen sich Inhaltsebenen isolieren und damit greifbar und zählbar machen – eine Art Pendelbewegung zwischen "Komplexität und "Reduktion, dem Begriffspaar jeglicher Sozialforschung" (Kelle 1997, 194). Dazu gehört, immer wieder zum Ursprungstext zurückzukehren und zu prüfen, ob die Kategorien tatsächlich "die Aspekte der Realität treffen, die man mit ihnen zu treffen meint" (Rust 1983, 19 - 20).

---

196 Signifikanz durch Wiederkehr lässt sich durch Quantifizierung ermitteln. Wenn – als Vorgriff auf die spätere Diskussion – die Untersuchungskategorie "Gemeinschaft" die Kategorie "Gesellschaft" um ein Vielfaches an Häufigkeit übertrifft, ließe sich das zunächst einfach der Tatsache zuschreiben, dass es um islamischen Religionsunterricht geht und somit natürlich primär um Fragen der muslimischen Gemeinschaft. Diese Feststellung klingt trivial. Aber auch die Annahme, dass von den Autoren die Belange der eigenen Gemeinschaft wichtiger genommen werden als die der Gesellschaft oder der Menschheit im Allgemeinen, kann nicht von der Hand gewiesen werden. Eine andere Annahme wäre damit begründbar, dass im Offenbarungswerk des Islam von ganz anderen Voraussetzungen ausgegangen wird: Muslime werden gar nicht in der Situation als Minderheit gesehen, die sich in eine nicht-muslimische Mehrheitsgesellschaft zu integrieren hat. Eine 'irritierende' Passage hinzugenommen wie zum Beispiel "Die (den großen Schriftreligionen) gemeinsamen Prophetengestalten wirken gemeinschaftsfördernd." wirft die Frage auf, wie "Gemeinschaft" in diesem Zusammenhang verstanden wird: entweder als genuin muslimisch, oder als Gemeinschaft aller schriftgläubigen Menschen. Die muslimische Minderheit wird von den Autoren also – je nach textualem Kontext – entweder als Teil der *Weltgemeinschaft* aller Menschen, als Teil der *deutschen Bevölkerung* oder als *muslimische Parallelgesellschaft* gesehen.

197 Siehe zusammenfassend auch Heinze 2001 und Heinze-Prause/Heinze 1994.

Die Sequenzanalyse als das Vorgehen "Zug um Zug" ist auch der methodische Weg in der so genannten 'Objektiven Hermeneutik' Oevermanns[198] – ein Verfahren der "mikrologischen Betrachtung verschriftlichter Äußerungen in Anlehnung an die psychoanalytische Technik Freuds" (Bude 1994, 114 f.), oder, wie Oevermann es selbst bezeichnete und sich damit allein des Begriffs wegen der Kritik ausgesetzt sah, eine "Kunstlehre" – also etwas, das gelernt sein will, damit man es kann, obgleich der Begriff "Kunst [...] das genialische Tun eines Einzelnen impliziert" (Reichertz 1994, 127 f.), das man eigentlich nicht lernen kann.[199]

5.1.7 Ansätze aus dem Feld der analytischen Philosophie

Auch in der Literaturwissenschaft ist das philosophisch-analytische Verfahren bekannt, Textblöcke in ihre syntaktischen Untereinheiten zu zerlegen, diese untereinander zu schreiben und fortlaufend durchzunummerieren. In der anschließenden Interpretation wird dann auf die entsprechende Satznummer verwiesen. Dabei wird die Interpretation entweder nach bestimmten Satzgruppen, die eine Sinneinheit bilden, zwischengeschaltet, oder sie steht geschlossen am Ende eines Textblocks.

Der literaturkritische Zweig dieser Wissenschaftsdisziplin beschäftigte sich mit thematisch dichten Texten, zum Beispiel mit Gedichtinterpretationen. Dieser sequenzanalytische Zugang, der besonders den sprachlichen Modus beleuchtet, ist für die Interpretation der ebenfalls komprimiert formulierten Fachprofile für islamischen Religionsunterricht geeignet. Auch Absätze oder sonstige Gliederungsmerkmale wie Einrückungen, Kursiv- oder Fettsetzungen, Parenthesen, Apostrophierungen und dergleichen mehr werden wahrgenommen und kenntlich gemacht:

> "Die Struktur der Interpretation folgt dem Interpretationsgegenstand" (Strube 1993, 69 - 75).

Im Zentrum dieses Verfahrens steht die Suche nach argumentativen Strukturen – ob sie sachlich zutreffend sind oder nicht, ist dabei zunächst nicht die Frage.[200] Auch in der vorliegenden Unter-

---

198 Die Objektive Hermeneutik wurde Ende der 60er Jahre von Oevermann als Methode zur Interpretation von Beobachtungsprotokollen sozialisatorischer Familieninteraktion im Rahmen des Projekts "Elternhaus und Schule" entwickelt. Sie versteht sich als "inhaltsunspezifische allgemeine Methode zur Analyse von Objektivationen des Gegenstandsbereichs der sinnstrukturierten Welt. Im Unterschied zu deskriptiven (paraphrasierenden) und psychoanalytischen Verfahren geht es in diesem Ansatz nicht um die Analyse des subjektiv gemeinten Sinns, sondern um die Rekonstruktion objektiver, 'latenter' Sinnstrukturen, die sich unabhängig von den Intentionen der Subjekte als soziale Realität konstituieren." Es geht nicht um Objektivität im klassisch positivistischen Sinn, sondern um Rekonstruktion der sozialen Sinnstrukturen im Handeln, so dass es treffender wäre, sie als "rekonstruktive" oder "strukturale" Hermeneutik zu bezeichnen" (siehe dazu Heinze 2001).

199 Weshalb betitelt man das Verfahren als "Kunstlehre"? Es ist weder Methode, noch Technik oder Kunst. "Eine *Methode* gibt genau an, wie man vorzugehen hat, wenn man vor einem Problem steht [...] Methoden sind genaue Handlungsrezepte [...] Ein solches Verfahren will die objektive Hermeneutik nicht sein [...] Der Begriff *Technik* hat fast die gleichen Konnotationen wie der Begriff Methode [...] *Kunst* impliziert das genialische Tun eines Einzelnen [...] Sie ist nicht diskursiv übermittelbar, und es ist gerade keine Kunst, den Meister vollendet zu kopieren [...] Kunst ist nicht zu lernen. Im Begriff *Kunstlehre* vereinigen sich nun Kunst und Handwerk [...] Der Begriff Kunstlehre bezeichnet den Punkt, an dem das neu Geschaffene sich mitteilt, sich versprachlicht [...] Auffallendes Merkmal der Kunstlehre ist ihre Sperrigkeit gegenüber einer Operationalisierung." Sie ist nicht falsifizierbar (Reichertz 1994, 127 f.).

200 Angelehnt an die *differenzielle Betrachtungsweise* Wittgensteins, in dessen Tradition sich die Vertreter der analytischen Philosophie stellen, handelt es sich bei diesem Verfahren um eine "strukturbestimmende Textinterpretation" (Strube 1993, 69 - 75), was nicht einfach gelesen werden darf als *Bestimmung* vorhandener Strukturen, sondern als *Generierung* von Strukturen im Zuge der Interpretation, die den Verstehensprozess katalysieren.

suchung interessiert nicht vorrangig, ob die einzelnen theologischen Argumente, die erziehungswissenschaftlichen Begründungen oder die gesellschaftspolitischen Einschätzungen, die in den Lehrplänen preisgegeben werden, *zutreffend* oder *gut* sind. Vielmehr steht die Frage im Vordergrund, welche Argumente und Grundannahmen überhaupt aufgefahren und wie diese auf argumentative Stoßrichtungen hin eingesetzt werden. Es geht um die "Verständlichmachung", um die "Rekonstruktion von Sinn- und Sachzusammenhängen", und zwar über den Weg der "Erschließung von Sprache" (Kraimer 1997, 459 f.). Im Mittelpunkt des Interesses steht nicht die Bewertung, sondern die Sichtbarmachung von argumentativen Strukturen, die den Autoren aus dem Schreibfluss heraus nicht unbedingt bewusst geworden sein müssen, weil sie vielleicht eigenen, "impliziten Fragehorizonten" (Garz 1997, 537 f.) gefolgt sind, die sie nicht offenbaren wollen oder können.

5.2 Schlussfolgerungen für die Analysemethode

Die hier durchgeführte Untersuchung ist diagonal angelegt; sie macht "eine Abgrenzung hinsichtlich dieser Dimension (der Zeit)" (Krathwohl 1975, 47) erforderlich.[201] Das liegt daran, dass es – bis auf wenige Ausnahmen vom Ansatz her – weder Vorgänger noch Nachfolger eines Lehrplans für den IRU gibt.[202] Je "systematischer die Verknüpfung" der Kategorienbildung und der Analysewerte ist, desto "größer ist das Problem", mögliche Neuerscheinungen nachträglich in die Untersuchung mit einzubauen (ebd.). Lässt man sie außen vor, weil man eine Grenze gezogen hat, dann handelt es sich dabei einfach um "Ausfälle". Das ist zulässig, aber nicht unbedingt notwendig – vor allem dann nicht, wenn das Codierverfahren schnell geht und praktikabel ist und wenn die Anzahl der Untersuchungskategorien überschaubar bleibt. Dies würde dazu führen, dass mit Blick auf zwei Ausgaben eines Lehrplans die Analyse vergleichende Züge bekäme. Das gilt mit Einschränkung für den Lehrplanentwurf aus Berlin (Dokument IFB) und seine Kölner Ursprungsfassung (Dokument IPD) und wird in der Diskussion berücksichtigt.

Die vorliegende Analyse orientiert sich zusammenfassend an folgenden Grundlinien qualitativer Forschung:

a die qualitativ-inhaltsanalytischen Diskursformen der empirischen Sozialforschung nach Bohnsack und anderen (siehe 5.1.2 und 5.1.3);
b Methoden der Quantifizierung im Rahmen qualitativ-inhaltsanalytischer Methoden nach Mayring und anderen (siehe 5.1.4);
c Kriterien der Textanalyse im Rahmen der qualitativen Forschung in den Erziehungswissenschaften nach Friebertshäuser und anderen (siehe 5.1.5);
d die Methoden der Sequenzierung aus der Praxis der Textanalyse in der Objektiven Hermeneutik Oevermanns (siehe 5.1.6);
e Methoden der Sequenzierung und der sprachlichen Analyse aus der Praxis der Textanalyse in der kulturwissenschaftlichen Hermeneutik nach Heinze und Heinze-Prause (siehe 5.1.4 und

201 Für die Querschnittanalyse hat sich die Reihenfolge, in der die Dokumente in die Untersuchung einfließen, als unmaßgeblich erwiesen.

202 Das trifft nur bedingt zu: Nicht nur Dokument IFB ist auf Dokument IPD bezogen, sondern es muss davon ausgegangen werden, dass Lehrplanautoren immer in diejenigen Vorläuferlehrpläne blicken, die bereits erschienen sind. Die hierfür besondere Form der literaturwissenschaftlichen Analyse kann hier allerdings nicht durchgeführt werden, da dies eine abweichende Forschungsfrage voraussetzen würde.

5.1.6);
f philosophisch-textanalytische Methoden aus der Literaturwissenschaft nach **Strube** und anderen (siehe 5.1.7).

Das Analyseverfahren soll am Beispiel eines Textauszugs aus dem Lehrplanentwurf des Zentralrats der Muslime in Deutschland (die Sätze ZMD021 bis ZMD025) vorgestellt werden. Mit der vorliegenden Untersuchung werden nur die Originaltexte (mit Satzcodes) und die Tabellen beziehungsweise Diagrammdarstellungen der inhaltlichen Gewichtung (vgl. unten 5.2.11) im Anhang abgedruckt. Auf die Darstellung des umfangreichen Materials, das aus den Analyseschritten 5.2.2 bis 5.2.10 hervorgeht, wurde verzichtet. Hier wird **nur eine exemplarische Darstellung** vorgenommen.

5.2.1 Die Dokumentcodes

Jedem Dokument wird ein **Code** zugewiesen. Der Lehrplanentwurf des ZMD erhält den Code ZMD (siehe Abschnitt 4.1.1).[203]

5.2.2 Der Umbruch und die Satzcodes

Der Quelltext des Dokuments wird in seine einzelnen Sätze (den Syntaxmarkern ‘Satzanfang’ bzw. ‘Schlusszeichen’ folgend) umgebrochen. Die Sätze werden durchnummeriert, wobei der Codebuchstabe der Satznummer vorangestellt wird:

> [...] Die Auswahl der Inhalte orientiert sich an den Glaubensquellen des Islam und gleichzeitig an der kindlichen Erfahrungswelt. Von dieser ausgehend sollen Fragen nach Sinnzusammenhängen angeregt und im Rahmen des Möglichen beantwortet werden. Es sollen aber keine Antworten auf Fragen gegeben werden, die nicht oder noch nicht gestellt werden. Die Kinder werden angeregt, die sie umgebende Lebenswirklichkeit unter islamischen Gesichtspunkten zu betrachten und zu hinterfragen.
>
> Inhaltliche Vollständigkeit kann und will in der Grundschule nicht erreicht werden. [...]

Umbruch:

[...]

ZMD021	Die Auswahl der Inhalte orientiert sich an den Glaubensquellen des Islam und gleichzeitig an der kindlichen Erfahrungswelt.
ZMD022	Von dieser ausgehend sollen Fragen nach Sinnzusammenhängen angeregt und im Rahmen des Möglichen beantwortet werden.
ZMD023	Es sollten aber keine Antworten auf Fragen gegeben werden, die nicht oder noch nicht gestellt werden.
ZMD024	Die Kinder werden angeregt, die sie umgebende Lebenswirklichkeit unter islamischen Gesichtspunkten zu betrachten und zu hinterfragen.
Absatz	
ZMD025	Inhaltliche Vollständigkeit kann und will in der Grundschule nicht erreicht werden.

[...]

---

203 Die hier verwendeten Codes muten wenig eingängig an. Der Verfasser hat bereits eine Vielzahl an derartigen Dokumenten erfasst und codifiziert. Die hier untersuchten Texte, so wie sie sich im Anhang Teil 3 befinden, wurden zu diesem Zweck aus diesem Fundus übernommen und nicht nocheinmal umcodiert, so dass parallel laufende Analysen über die identischen Codes anbindungsfähig bleiben. Der Verfasser bittet dafür um Verständnis.

5.2.3 Die Zerlegung in semantische Untereinheiten

Die Einzelsätze werden in ihre Einzelaussagen aufgebrochen. Dies entspricht in stark vereinfachter Form der formulierenden Interpretation nach Bohnsack und dient der Vorbereitung der dokumentarischen Umformulierung:

ZMD021.Die Auswahl der Inhalte orientiert sich an den Glaubensquellen des Islam.
ZMD021.Die Auswahl der Inhalte orientiert sich gleichzeitig an der kindlichen Erfahrungswelt.

ZMD022.Es sollen Fragen nach Sinnzusammenhängen angeregt werden.
ZMD022.Die Fragen nach Sinnzusammenhängen sollen im Rahmen des Möglichen beantwortet werden.
ZMD022.Dabei soll von ZMD 021 ausgegangen werden.

ZMD023.Es sollten aber keine Antworten auf Fragen gegeben werden, die nicht gestellt werden.
ZMD023.Es sollten aber keine Antworten auf Fragen gegeben werden, die noch nicht gestellt werden.

ZMD024.Die Kinder werden angeregt, die sie umgebende Lebenswirklichkeit zu betrachten.
ZMD024.Die Kinder werden angeregt, die sie umgebende Lebenswirklichkeit zu hinterfragen.
ZMD024.Beides geschieht unter islamischen Gesichtspunkten.

Absatz

ZMD025.Inhaltliche Vollständigkeit kann in der Grundschule nicht erreicht werden.
ZMD025.Inhaltliche Vollständigkeit will in der Grundschule nicht erreicht werden.

5.2.4 Die Umformulierung und thematische Gliederung[204]

Unter Verwendung dieser Einzelaussagen erfolgt nun die reflektierende Umformulierung des Textes. Dabei wird bereits der *modus operandi* gekennzeichnet, sofern er an Hand der Syntax, der Lexik oder der Grammatik eindeutig erkennbar ist. Es werden Gliederungstitel zugewiesen und durch Unterstreichung kenntlich gemacht, die die thematische Struktur verdeutlichen. In Klammern hinter den Titeln stehen die Codes der Einzelaussagen, auf die sich die Formulierung bezieht. Alternativ mögliche Lesarten werden an geeigneter Stelle ausformuliert; alle Alternativen werden in {Klammern} gesetzt. Phrasen, die aus den Einzelaussagen wortwörtlich übernommen sind, werden apostrophiert. Dieses Stadium entspricht ungefähr demjenigen der reflektierenden Formulierung nach Bohnsack:

[...]
<u>Auf die Frage der Auswahl und der unterrichtlichen Bedeutung von Inhalten, mit Blick auf die vorgenannten Prinzipien der Korrelation, wird eingegangen. (ZMD021 - ZMD 026)</u>
Die Autoren kommen auf “die Auswahl der Inhalte” zu sprechen. Diese sehen sie als “an den Glaubensquellen des Islam” und gleichzeitig “an der kindlichen Erfahrungswelt orientiert” (Indikativ-Aussage). Sie fordern (Soll-Aussage), {von dieser Auswahl ausgehend} {von der kindlichen Erfahrungswelt ausgehend}, “Fragen nach Sinnzusammenhängen” anzuregen und zu beantworten. Letzteres sehen sie beschränkt auf “den Rahmen des Möglichen”. Das schränken sie weiter ein, indem sie die Beantwortung von Fragen ablehnen (Sollte-Aussage; Negation), die “nicht oder noch nicht gestellt wurden”. Hinsichtlich der “Kinder” formulieren die Autoren (Indikativ-Aussage), sie “anzuregen, die sie umgebende Lebenswirklichkeit zu betrachten und zu hinterfragen”, und zwar “unter islamischen Gesichtspunkten”. Die Autoren stellen in Abrede (Kann-Aussage; Negation), dass “inhaltliche Vollständigkeit” in der Grundschule erreicht werde. [...]

204 Die thematische Gliederung befindet sich vollständig in Abschnitt 4.3.

5.2.5 Die Auszählung

An dieser Stelle wird die Analyse, die bisher sequenziell dem Textaufbau des Dokuments folgte, für die quantifizierende Strukturierung unterbrochen. Dafür sprechen zwei Gründe:

1. Der Perspektivenwechsel soll die fortschreitende 'Erblindung des Lesers' vermeiden, die dann eintritt, wenn man lange, wiederholt und intensiv an ein und demselben Text arbeitet.
2. Für die bereits dargestellte Gesamtgestalt des Quelltextes (siehe 4.3) ist ein systematischer und kategorialer Überblick notwendig, der über die sequenzielle Genese des Leseverständnisses hinausgeht.

Hier geht es noch nicht um eine Art thematischen 'Umbau' des Texts, der erst in den Kapiteln 7 und 8 erfolgt – der eigentlichen Diskussion –, sondern um Sortierung (Gruppierung oder Ausschluss) aller Aussagen einer Textpassage zum Thema "Erfahrungswelt des Kindes" (ZMD021) im Vergleich mit denjenigen Textpassagen, die dieses Thema genau so oder mit ähnlichen Begriffen wieder aufgreifen:

- "Erfahrungen" (ZMD036), "Lebenserfahrung" (ZMD014, ZMD016), "Umfeld" (ZMD011, ZMD045, ZMD079), "Umgebung" (ZMD034), "Welt" (ZMD042, ZMD048) ...

In dieser Form in den Text 'einzugreifen' unterläuft zunächst das Anliegen der 'virtuellen Naivität'. Diese ist und bleibt aber ein mentaler Prozess, eine *beabsichtigte* und nicht eine natürliche Lesehaltung. Um sie aufrecht zu erhalten, ist es – auch wenn es auf den ersten Blick hin paradox erscheint – wichtig, die tatsächlichen thematischen Cluster und die möglichen kategorialen Oberbegriffe bereits vor Augen zu haben. Nur so kann man aus der vordergründigen Unberührtheit des Lesers die 'naiven Fragestellungen' präzise erfassen und die überbordenden Erkenntniszuwächse ausgrenzen, damit das im Hintergrund arbeitende Übersichtswissen nicht schon im Vorfeld mit hineinwirkt und die Diskussion gleichsam 'verschmiert'.[205]

5.2.6 Die Sortierung unter vor-kategorialen Schlüsselwörtern

Für die Sortierung werden, soweit es geht, die in einer Gruppe zusammengehörigen Sätze unter Schlüsselwörtern gebündelt. Die Sortierung soll die Selektion nach sinnvoll interpretierbaren Themen erleichtern. Hier stellt sich die Frage, was ein Schlüsselwort ist. Dazu ein Blick auf den Satz ZMD023:

ZMD023 Es sollten aber keine Antworten auf Fragen gegeben werden, die nicht oder noch nicht gestellt werden.

[205] Konkret gesprochen: Um also die Aussage ZMD021 und ihren Begriff der "kindlichen Erfahrungswelt" kritisch befragen zu können, darf man an eben dieser Textstelle nicht schon frühzeitig auf den Welt-Begriff, so wie er von den Autoren weiter hinten (ZMD042, ZMD048) geprägt wird, rekurrieren. Das könnte dazu führen, dass durch die Selbst-Erklärungs-Zusammenhänge, wie sie ein sinnvolles Textganzes immer aufweist, Fragen an den Text verworfen werden, bevor sie formuliert wurden. Es geht darum, die inneren 'Aha-Effekte' des Lesers zu domestizieren, aber nicht zu neutralisieren. Aus diesem Grund wird an dieser Stelle zum Quelltext zurückgekehrt. Die Einzelsätze werden den Schlüsselwörtern zugeordnet, die in ihnen auftauchen.

Auf den ersten Blick hin tragen die Nomina[206] die zentralen, bedeutungsrelevanten Aussagen: "Antworten", "Fragen". In Satz ZMD002 desselben Textes wird vom islamischen Religionsunterrichts gefordert, sich mit "existenziellen Fragen des Menschen" zu beschäftigen. Hier allerdings ist nur von "Fragen" die Rede, und zwar von Fragen, die gestellt werden und aus Sicht der Autoren beantwortbar sein müssen (Hilfsverb "sollen").[207] Beide Prädikate, "gegeben werden sollen" und "gestellt werden", werden aber eingeschränkt: das erste wird durch eine konditionale Beugung in "sollten" (das heißt: "wenn möglich") abgeschwächt, das zweite wird durch zwei Verneinungen relativiert: "nicht" beziehungsweise "noch nicht".

Eine andere Kategorie von Schlüsselwörtern sind Verneinungen wie "nicht" und "noch nicht". Das Wort "nicht" verneint eine Satzaussage. Dies wird im Zuge der textimmanenten Interpretation berücksichtigt und fließt unmittelbar in die Diskussion ein. Alle Sätze, die dieses Wort enthalten, zusammen mit Sätzen zu gruppieren, die ähnliche oder auch stärkere Begriffe enthalten ("keinesfalls", "niemals"...), ist nicht sinnvoll: Der Aussagewert auf dieser Ebene der Wort-Analyse ist fragwürdig. Allerdings lenken Wörter wie "keinesfalls" die Aufmerksamkeit auf die Frage, warum die Autoren eine Negierung kategorisch verstärken ("...undenkbar, dass...").[208]

5.2.7 Die alphabetische Sortierung der Schlüsselwörter

Das Anliegen dieser Untersuchung ist es, dem Untersuchungsgegenstand im Ganzen gerecht zu werden und Überblick zu verschaffen auf die Themen und Thesen, die in den Texten explizit formuliert oder implizit mitgeliefert werden. Die Forschungsfragen in Abschnitt 2.1.3 wurden relativ offen formuliert, was dazu führt, dass mit der Sortierung nach Schlüsselwörtern zunächst ein Überschuss an Information produziert wird. Die nach Schlüsselwörtern aufgelisteten Sätze stellen eine elektronisch bearbeitbare Informationsbank dar, die mehr bietet als nur mit der Funktion *search and replace* des Computers im Bedarfsfall im Textkorpus selbst nach Wörtern suchen zu lassen: Sie bietet einen ersten Überblick in die thematischen Schwerpunkte des Texts, und zwar schon allein auf Grund der augenfälligen Häufelung bestimmter Begriffe. Dazu ist als weiterer Arbeitsschritt die alphabetische Sortierung der Schlüsselwörter und aller darunter gruppierbaren Sätze vonnöten:

[...]
anregen
ZMD022 Von dieser ausgehend sollen Fragen nach Sinnzusammenhängen **angeregt** und im Rahmen des Möglichen beantwortet werden.

---

[206] Das Übermaß an Substantiven entsteht unter anderem auch durch ein Kennzeichen von Fachsprache: die Bündelung von Prädikaten durch Nominalisierung. Für die Interpretation ist es deshalb oft sinnvoll, Nomina oder Partizipialsätze in die Verbform rückzuformulieren, um den Aussagegehalt eindeutiger zu verstehen.

[207] "Fragen stellen" und "Antworten geben" gehören zu einer Gruppe von Aussagen, die später im Rahmen der themenzentrierten Diskussion in Abschnitt 7.5.1 mit Blick auf die grundschulpädagogischen Aspekte zu erörtern sein werden: Verben mit Bezug zur Didaktik und Methodik als Unterrichtstechnik. Das sind grundschulpädagogisch ebenso relevante Schlüsselwörter wie "hineinwachsen", "begreifen", "erkennen" oder "lernen".

[208] Anders verhält es sich mit dem Wort "noch nicht", denn hier zeigt sich auf der semantischen Ebene eine Vorstellung von *Entwicklung*: Das heranwachsende Kind wird eines Tages von sich aus Fragen stellen, die es jetzt, in der Grundschule, *noch nicht* stellt. An dieser Stelle wird die Frage interessant, ob eine Vorstellung von der kindlichen Entwicklung zum Ausdruck gebracht wird, die Auswirkung auf mögliche Unterrichtssequenzen hat. Hier scheint es sinnvoll zu sein, sich eine Kategorie für solche Partikelwörter zu überlegen, die dem Entwicklungsgedanken Rechnung tragen: "jetzt noch nicht", "später", "zu geeignetem Zeitpunkt".

ZMD024 Die Kinder werden **angeregt**, die sie umgebende Lebenswirklichkeit unter islamischen Gesichtspunkten zu betrachten und zu hinterfragen.

ZMD044 Der Lernbereich (3) Prophetengeschichten beschreibt grundlegende Menschheitserfahrungen, die geeignet sind, Antworten auf Fragen der Menschen heute zu geben, bzw. Fragen **anzuregen** nach der Bedeutung von Nähe oder Ferne von der göttlichen Rechtleitung für den Einzelnen wie für die Gemeinschaft.

[...]

Lebenswirklichkeit

ZMD014 Grundlegende Aufgabe eines islamischen Religionsunterrichts ist es, Glauben und islamische Lebensweise mit der konkreten **Lebenswirklichkeit** und den Lebenserfahrungen der Schüler zusammenzuführen in einer Weise, daß sie einander wechselseitig erschließen und erklären.

ZMD024 Die Kinder werden angeregt, die sie umgebende **Lebenswirklichkeit** unter islamischen Gesichtspunkten zu betrachten und zu hinterfragen.

[...]

5.2.8 Vorläufige, induktiv aus dem Text gewonnene Ober- und Unterkategorien

Der nächste Schritt ist die Zuordung der Schlüsselwörter zu nahe liegenden und einfachen Kategorien (siehe unten Abschnitt 5.3). Die Sätze selbst werden dabei aber noch nicht gelöscht, damit der unmittelbare Rückbezug zum Kontext nicht verloren geht. Das Verfahren folgt dem Muster

Oberkategorie
Unterkategorie.Begriff.Vorkommen (=Anzahl der Sätze)
Sätze (ZMDnnn)

Wenn sich ein Begriff mehreren Kategorien zuordnen lässt, rangiert über der Oberkategorie das Hinweiszeichen "+". Lassen sich nur einige der angehängten Sätze weiteren Kategorien zuordnen, wird das Hinweiszeichen "(+)" in Klammern gesetzt. Für die beiden Beispielwörter "anregen" und "Lebenswirklichkeit" sieht diese Stufe der Erfassung wie folgt aus:

Didaktik
Handeln des Lehrers.anregen.3

ZMD022 Von dieser ausgehend sollen Fragen nach Sinnzusammenhängen **angeregt** und im Rahmen des Möglichen beantwortet werden.

ZMD024 Die Kinder werden **angeregt**, die sie umgebende Lebenswirklichkeit unter islamischen Gesichtspunkten zu betrachten und zu hinterfragen.

ZMD044 Der Lernbereich (3) Prophetengeschichten beschreibt grundlegende Menschheitserfahrungen, die geeignet sind, Antworten auf Fragen der Menschen heute zu geben, bzw. Fragen **anzuregen** nach der Bedeutung von Nähe oder Ferne von der göttlichen Rechtleitung für den Einzelnen wie für die Gemeinschaft.

+
Kind
Aussage zum inneren Seinsbereich.Lebenswirklichkeit.2

ZMD014 Grundlegende Aufgabe eines islamischen Religionsunterrichts ist es, Glauben und islamische Lebensweise mit der konkreten **Lebenswirklichkeit** und den Lebenserfahrungen der Schüler zusammenzuführen in einer Weise, daß sie einander wechselseitig erschließen und erklären.

ZMD024 Die Kinder werden angeregt, die sie umgebende **Lebenswirklichkeit** unter islamischen Gesichtspunkten zu betrachten und zu hinterfragen.

+
Leben
Leben als solches.Lebenswirklichkeit.2

ZMD014	Grundlegende Aufgabe eines islamischen Religionsunterrichts ist es, Glauben und islamische Lebensweise mit der konkreten **Lebenswirklichkeit** und den Lebenserfahrungen der Schüler zusammenzuführen in einer Weise, daß sie einander wechselseitig erschließen und erklären.
ZMD024	Die Kinder werden angeregt, die sie umgebende **Lebenswirklichkeit** unter islamischen Gesichtspunkten zu betrachten und zu hinterfragen.

Der Begriff “anregen” fällt also unter die Unterkategorie “Handeln des Lehrers”, die wiederum zur Oberkategorie “Didaktik” gehört. Er wird somit gemeinsam mit allen anderen Begriffen erfasst, die in Bezug zu Aussagen stehen, in denen es im weitesten Sinne um Fragen des Lehrplans, des Unterrichts und der Didaktik (als Bildungsinhalte und Methodenlehre)[209] geht und nicht um Fragen der islamischen Glaubenslehre oder des sozialen Umfelds. Die beiden Begriffe “anregen” und “Anregung geben” fallen inhaltlich zwar unter die selben Kategorien, werden jedoch auf Grund ihrer lexikalisch eigenständigen Gestalt getrennt voneinander erfasst. Deshalb steht der folgende Begriff für sich:

Didaktik
Handeln des Lehrers im Unterricht.Anregung geben.1

ZMD008	Auf diese Weise soll der Religionsunterricht den Kindern Hilfe und Anregung geben, wie sie ihr Leben gestalten und bewältigen können.

5.2.9 Besonderheiten

Dass das Wort ‘Islam’ eingedeutscht ist und weitläufig in deutschsprachigen Texten seinen Gebrauch findet[210], darf nicht vergessen machen, dass der arabische Begriff *al-islâm* in der

[209] Der Didaktik als “Wissenschaft vom Lehren und Lernen in allen Formen und auf allen Stufen” hat Klafki das “Primat” gegenüber der Methodik als bloße Unterrichtstechnologie zugesprochen (Klafki 1971, 64). Klafkis berühmte Verlaufsmodelle der Analyse gestatten indes eine Unterscheidung nach Didaktik und Methodik (siehe zusammenfassend König/Zedler 1998, 109 f.):
Didaktische Analyse
1 größerer Sinn- und Sachzusammenhang
2 vorhandene Bedeutung im geistigen Leben der Kinder
3 Bedeutung für die Kinder
4 Struktur des Gegenstands
5 die besonderen Fälle, die die Struktur des Gegenstandes anschaulich werden lassen
Methodische Analyse
1 Gliederung des Unterrichts in Phasen
2 Wahl der Unterrichtsformen
3 Wahl der Unterrichtsmittel
4 Sicherung der organisatorischen Unterrichtsvoraussetzungen
Unter dem Begriff der Didaktik ließe sich auch die psychologische Dimension der Lehr-Lern-Vorgänge im Klassenzimmer verstehen; in diese Richtung wiesen die früheren Arbeiten des Schweizers Hans Aebli (siehe dazu vor allem Aebli 1966).

[210] So auch in den hier untersuchten Dokumenten. Das Substantiv “der Islam” taucht in den Dokumenten an folgenden Stellen auf::

ZMD (11)	001, 015, 017, 021, 031, 055, 059, 061, 063, 077 und 078
IRH (5)	015, 043, 062, 068 und 074
IRE (3)	012, 025 und 040
IFB (1)	186

islamischen Religionslehre theologisch (unterschiedlich; siehe dazu Abschnitt 8.2.2) definiert ist. Das muslimische Verständnis von 'Islam' kann sich deshalb erheblich vom Alltagsverständnis des Worts (Religion? Kulturgeographischer Raum? Kultur?...) unterscheiden. Das lässt eine genauere Wortanalyse des arabischen Grundbegriffs notwendig erscheinen, weshalb 'Islam' zusätzlich unter der Kategorie "Sprachliche Besonderheiten/arabische Fremdwörter" erfasst werden muss. Er gehört damit zum Grundbestand der Wörter, die für die vorliegenden Lehrpläne von besonderer Bedeutung sind. Dies deshalb, weil die Autoren selber Definitionen vornehmen, die sich zum Teil von dem unterscheiden können, was in sonstigen Quellen zu finden ist.

5.2.10 Die Gruppierung der Schlüsselwörter

Im Anschluss an die alphabetische Sortierung erfolgt eine thematische und kategoriale Gruppierung der Schlüsselbegriffe. Die Sätze selbst werden nun eliminiert, da es nur noch darum geht, die Häufigkeit des Vorkommens bestimmter Begriffe unter allen Kategorien zu ermitteln. Als Beispiel dienen hier wieder "anregen" und "Lebenswirklichkeit" (Listen hier nur kurz angerissen):

Oberkategorie: Didaktik
Unterkategorie: Handeln des Lehrers im Unterricht
[...]
anbahnen.1
anregen.3
Anregung geben.1
+
Antworten geben.3
aufgreifen.2
[...]

Oberkategorie: Kind
Unterkategorie: Aussage zum inneren Seinsbereich
[...]
Interesse.2
+
intim.1
+
Kernüberzeugungen.1
kognitiv.2
+
Lebenserfahrung.2
[...]

Oberkategorie: Leben
Unterkategorie: Leben als solches
[...]
+
Leben.12
+

IPD (4) 017, 018, 020 und 215.

Es fällt auf, dass sich die beiden umfangreicheren Dokumente IFB und IPD im Vergleich zu den anderen eher zurückhalten, wenn es um Aussagen betreffend "den Islam" geht, während Dokument ZMD hier deutlicher versucht, allgemeingültigere Aussagen im Sinne einer Programmatik des Islam als ganzem zu treffen.

Lebensgestaltung.1
+
Lebenspraxis.1
[...]

5.2.11 Die Gewichtung der Ober- und Unterkategorien

Abschließend werden die Anzahlen erfasst und prozentual gewichtet. Hier sind verschiedene Formen möglich, von denen sich zwei für die Interpretation als nützlich erweisen (der Quotient zwischen beiden Werten gibt Aufschluss darüber, wie stark das Material durch die Untersuchungsmethode angewachsen ist; siehe die Tabelle in Abschnitt 5.7.1):

- das Verhältnis der Anzahlen zur Gesamtzahl der Wörter des Dokuments, und
- das Verhältnis der Anzahlen zur Gesamtzahl der erfassten Begriffe.

Zusätzlich ist das Verhältnis der Anzahlen in den Unterkategorien zur Anzahl aller Begriffe innerhalb einer Oberkategorie von Interesse, da sich hier noch einmal relativ einfach thematische Schwerpunkte beschreiben lassen. Die entsprechenden Tabellen und Diagrammdarstellungen befinden sich im Anhang (Teil 1 und Teil 2).

5.3 ZUR BESTIMMUNG DER UNTERSUCHUNGSKATEGORIEN

5.3.1 Grundsätzliche Überlegungen zur Anlage der Kategorien in dieser Untersuchung

Erziehungswissenschaftler blicken in der Regel auf ihre spezifischen Forschungsfelder, innerhalb derer sie sich über die Zulässigkeit qualitativ-analytischer Zugänge verständigt haben:

> "Lebensweltstudien, sozialphänomenologische und interaktionistische Theorieansätze, die kritische Analyse des Alltags und der Institutionen, Stigmatisierungsprozesse, die Biographieforschung" und die "Interpretation sinnhaltiger Dokumente" (Glaser/Strauss/Zaniecki 1999, 205 - 206, 208).

Als "zentrales Problem" bei der Interpretation sinnhaltiger Dokumente, nämlich dem Gütekriterium der analytischen Induktion zu genügen, gilt die Bildung der Kategorien – "Begriffe, die sich auf keinen anderen Begriff mehr zurückführen lassen" und die keine Überschneidungen mehr zulassen, also "eindeutig" sind (Rust 1981, 135).

Für die Herkunft der Kategorien gilt: In einem qualitativen Forschungsdesign werden normalerweise keine Kategorien unabhängig vom Untersuchungsgegenstand gebildet. Das kann allerdings auch in Frage gestellt werden. Es ist denkbar, Kategorien von außen heranzutragen, wenn sie plausibel sind und sich ein spezifisches, vielleicht höheres Interesse damit verbindet. Beispiel: Es ist durchaus vorstellbar, die muslimischen Lehrplanentwürfe auf ihre Aussagen zur *Integration* hin zu untersuchen, selbst wenn sich eine Kategorie 'Integration' allein deshalb nicht aus dem Untersuchungsgegenstand ergibt, weil das Wort in keinem der Texte auftaucht und es sich überdies – jedenfalls ohne komplizierte philologische Interpolation – als Vokabel nicht so einfach in den islamischen Offenbarungsquellen Koran und Sunna nachweisen lässt. Dabei würde die kritische Frage interessieren, ob die hier untersuchten Texte schon allein deshalb als integra-

tionshinderlich eingestuft werden sollen, oder ob nicht doch integrationsfördernde Ansätze unter der Textoberfläche verborgen liegen.

Kategoriale Begriffe[211] sind zählbar und ihre Anzahlen gewichtbar – innerhalb eines Dokuments oder zwischen Dokumenten:

> "In der einfachsten Form der Inhaltsanalyse wird das Auftreten oder das Fehlen bestimmter Kategorien gezählt. Dabei kann sich die Arbeit auf die prozentuale Verteilung aller Kategorien in einem Gesamttext (Frequenzanalyse) oder auf den Vergleich bestimmter Kategoriehäufigkeiten in unterschiedlichen Texten (Klassifikationsanalyse) konzentrieren" (Rust 1983, 142).

Auch die Anzahl der möglichen Kategorien an sich bedarf einiger Vorüberlegungen, denn nicht alles was ein Text hergibt, kann auch verwertet werden:

> "Ihre Anzahl muss praktikabel sein - bei höherer Zahl wächst die Validität, bei niedrigerer Zahl die Reliabilität, denn die Zuordnung ist einfacher und eindeutiger" (Lisch 1977, 76).

Dabei besteht das Problem, dass bei der größtmöglichen Reduktion auf einige wenige Kategorien der Informationsverlust beträchtlich und es dann fraglich ist, ob überhaupt Kategorien gebildet werden sollten. Man könnte wie in literaturwissenschaftlichen Textanalyse-verfahren auf die Bildung von Kategorien verzichten, damit entfielen aber auch handhabbare Parameter für mögliche Quantifizierungen, denn: Man möchte ja nicht das Risiko eines Informationsverlusts eingehen, wenn man sich mit inhaltlich dichten und kurzen Texten auseinandersetzt – so wie das bei den hier vorliegenden Lehrplantexten der Fall ist.

Ein induktiv-materialgeleiteter Ansatz, ausgehend von einer offen angelegten Forschungsfrage, führt zwangsläufig zu mehr Kategorien als ein deduktiv-theoriegeleiteter. In der Forschungspraxis geht es aber auch hier um praktikable Mischformen:

> "Theoretische Vorüberlegungen führen zu vorläufigen Kategorien, die zwischen Deduktion und Induktion modifiziert werden" (Bos 1989, 8).[212]

Ausgehend von den von Mayring vorgeschlagenen Mischformen, lässt sich einer qualitativen Textanalyse von vornherein entweder ein 'aktiverer' oder ein 'reaktiverer' Schwerpunkt zuordnen: Im ersten Fall wird mit Hilfe der theoriegeleiteten Kategorienbildung am Text angesetzt, um eine Diskussion zu erwirken; im zweiten Fall werden im Anschluss an eine interpretative Diskussion die ermittelten und eventuell auch quantifizierbaren Kategorien an 'vorläufige Theorien' herangetragen. Im ersten Fall ist die Untersuchung zielgerichteter und damit selektiver, im zweiten Fall geht es eher darum, das 'Ganze' eines Textes in den Blick zu nehmen – so wie in der hier durchgeführten Untersuchung. In beiden Fällen aber darf verlangt werden, dass alle

---

[211] Hinweis: In evaluativen Lehrplananalysen wird das Wort 'Kategorie' oft an Stelle des Worts 'Begriff' verwendet: Ein im Lehrplan auftauchender Begriff wie zum Beispiel 'Heimatbezug' kann dann selbst als Untersuchungskategorie rangieren.

[212] Als entscheidend sieht Bos das "diskursive Expertengespräch zur Kategorienoptimierung". Die Gewinnung inhaltlicher Kategorien, wie sie sich aus den Schlüsselbegriffen der Dokumente ermitteln lassen, stellen in der vorliegenden Querschnitt-Untersuchung aber ein nachrangiges Verfahren dar. Vorläufige Theorien, die im Zuge der Darstellung der Gesamtgestalt eines jeden Dokuments aus den Frageimpulsen oder alternativen Lesarten entstehen können, sollen in ihrer ganzen Vorläufigkeit stehen bleiben und nicht schon im Vorfeld der inhaltlichen Diskussion kategorisiert werden. "Die Generierung von Lesarten darf auch nicht durch ein Vorwissen über die Handlungspraxis eingeschränkt werden, in dem Sinne, dass mit der Textsequenz kompatible Lesarten vorgängig ausgeschlossen werden" (Sutter 1994, 52).

denkbaren Ergebnisse "auf die Fragestellung und die Interpretation rückbezogen werden"; in jedem Falle bleibt die Analyse "subjektiv und auf [...] Einzelfallstudien beschränkt, eröffnet jedoch Möglichkeiten weiterer Objektivierungen" (Mayring 1989, 7):

> "Das Textmaterial zerfällt nicht von sich aus in bestimmte Kategorien, sondern der Forscher nimmt selbst eine Gliederung und Ordnung vor [...] wobei er sich an seinen eigenen Erfahrungen und Kenntnissen über den Gegenstand orientiert" (Früh 1981, 21).

Ein Kernproblem dieser Untersuchung ist ihr zugleich theologisches als auch erziehungswissenschaftliches Interesse. Eine homogene theoriegeleitete Kategoriengenese ist damit vorläufig ausgeschlossen, denn für den Islam fehlt die religionspädagogische Referenztheorie, die sowohl in der Tradition religionsbezogenen Forschens als auch in derjenigen der Erziehungswissenschaften verortet werden könnte.

Anleihen aus der evangelischen Religionspädagogik wären indes möglich: Einige ihrer Vertreter haben sich in den 60er Jahren mit Lehrplantaxonomien im affektiven und kognitiven Bereich beschäftigt, um sie an Stufenmodellen der religiösen Entwicklung zu spiegeln und die Lehrplanentwicklung zu optimieren. Das wurde aber bereits in den 70er Jahren in Frage gestellt (siehe dazu Fraas 1973). Derartige Taxonomien sind für Lehrer verlockend, die in ihrer Ausbildung gelernt haben, dass sich die Entwicklung des Kindes mit der Lern-Trias des Kognitiven, des Affektiven und des Psychomotorischen erschöpfend fassen lässt. Bezüglich der religiösen Sozialisation aber darf in Frage gestellt werden, ob eine Dimension wie die des Glaubens auch in diese drei Kategorien zerfällt – oder nicht vielmehr eine eigene, vierte darstellt, die sich vielleicht jeder Elementarisierung in rationalisierbare Funktionsbereiche des Menschen wie Denken, Gefühl und Handeln entzieht.

Das ambivalente Frage-Interesse hat Auswirkung auf die Kategorienbildung: Die Mehrfachzuordnungen von Sätzen zu Unterkategorien beziehungsweise von Unter- zu Oberkategorien führen zu Überlappungen. Bleiben wir beim Beispiel des 'Glaubens', der in der vorliegenden Untersuchung in einer eigenen Unterkategorie präsent ist: Auf Grund der lexikalischen Wortverwandtschaft müssten Wörter wie "Glaubensquelle" hier gesammelt werden, aber auch Begriffe wie "Kernüberzeugung". Das Wort "Glaubensquellen" hingegen kann, je nach Kontextbezug, auch unter einer ganz anderen Unterkategorie rangieren, nämlich "Unterrichts-material" – gemeinsam mit Begriffen wie "Lehrwerk", "Koranübersetzung"oder "Wortkarten". Das Wort "Glaubensquellen" wäre dann mehr auf die Oberkategorie "Schule und Unterricht" als auf die "Theologie des Islam" zu beziehen.

Hier wurde entschieden, die Option der Mehrfachzuordnung offen zu halten: Ein Begriff wie "Schulleben" gehört sowohl in den Bereich "Schule als Szenerie täglichen Unterrichts und Lebens" (also auch die Kategorie "Leben") und "Schule als sozialräumliches Umfeldelement". Er muss daher differenziert auf den Kontext bezogen diskutiert werden. Der Vorteil von sich überlappenden Kategorien liegt darin, dass sie dem multiplen Kontextbezug Rechnung tragen; die quantitativen Ergebnisse liefern dann auch authentischere Befunde. Der Nachteil ist, dass Überlappungen Signifikanzen verschleiern können; je höher die Anzahl sich überlappender Kategorien, desto mehr tendieren die statistischen Ergebnisse zum arithmetischen Mittel.

Allerdings kommt es hier nicht so sehr auf numerische Exaktheit an: Die Listen mit ihren Oberbegriffen sollen nicht mehr als ein Hilfsmittel sein, die an sich schon sehr deutlichen thematischen Schwerpunkte zu ermitteln und so einen Einstieg in die Diskussion zu finden. Die Zahlen sind nicht selbsterklärend und können die sequenzielle Interpretation des Satzes und Abschnitts, in dem diese Begriffe auftauchen, nicht ersetzen. Die Unterkategorie "Glauben" in

Dokument ZMD umfasst 9,70 % (Anhang Teil 2, Tabelle 8) aller innerhalb der Kategorie "Islam"erfassten Schlüsselbegriffe – etwas mehr als in allen anderen Dokumenten. Für sich genommen liefert dieser Zahlenwert keinen Hinweis auf Signifikanz. Diese ergibt sich erst aus der Thematik selbst: Die Frage des Glaubens wird im Rahmen der Religionspädagogik intensiv und widersprüchlich diskutiert. Es handelt sich also um eine Kategorie mit gewisser Brisanz. Signifikant sind diese Textstellen demnach hinsichtlich der Frage, wie die Autoren Glauben an sich verstehen, welche Relevanz sie ihm als Unterrichts- oder Entwicklungsziel zuschreiben und wie sie Glauben mit Bezug auf das Kind verstehen – ganz abgesehen von der Frage, welche Aussagen die islamischen Glaubensquellen treffen und welche unterrichtliche Relevanz sich aus dem Offenbarungsverständnis von Glauben für den islamischen Religionsunterricht ergeben könnte, und zwar über das bevorzugte Verständnis der Autoren hinaus.[213]

5.3.2 Zum Verfahren der Kategorienbestimmung: die vier Grundkategorien "Didaktik", "Kind", "Islam" und "Umfeld"

Vorbemerkung: Es mag an der einen oder anderen Stelle der nun folgenden Kapitel verwirren, warum einige Kategorien entwickelt werden, während zugleich darauf hingewiesen wird, dass sie im weiteren Verlauf der Diskussion verworfen wurden. Dazu ist zweierlei anzumerken:

1. Dass ein Begriff wie "Welt" als Struktur-Kategorie letztlich verworfen wird, heißt nicht, dass er aus der Diskussion herausfällt. Er ist lediglich nicht 'diskussionsleitend'; wenn in der Diskussion aber auf Fragen des globalen Weltverständnisses der Autoren verwiesen wird, muss der Begriff in seiner semantischen Verknüpfung zur Verfügung stehen.
2. Die vorliegende Untersuchung ließ sich nur bedingt 'von ihrem Ende her' schreiben. Dem Verfasser kam es darauf an, nicht nur die gegenstandsorientiert-induktive Entwicklung der Diskussion, sondern auch die Genese der Kategorien zu dokumentieren.

Die isolierten Einzelsätze der Dokumente werden, wie oben in Abschnitt 5.2 beschrieben, an ihre maßgeblichen Schlüsselwörter angehängt. Mit Hilfe der Leitfrage "Worum geht es hier eigentlich?" wird versucht, einfache Antworten kategorialer Natur zu finden: "Um eine bestimmte Form des Unterrichts", "Um Fragen der Entwicklung des Kindes", "Um objektivierbare Aussagen aus Koran und Sunna", "Um eine Begründung auf der Grundlage von Koran und Sunna" und so weiter. Die Kategorien, die dem quantitativen Teil dieser Arbeit zu Grunde gelegt werden, stammen aus den Texten selbst. Diese Feststellung und damit dieser von qualitativen Forschern favorisierte Ansatz insgesamt muss allerdings relativiert werden: In den Dokumenten finden sich an keiner Stelle Hinweisschilder mit der Aufschrift 'Kategorie soundso'. Genau genommen fußen also auch diese Kategorien in den Denkprozessen des Rezipienten; sie sind bereits interpretativer Natur. Im Vergleich zu rein theoriegeleiteten Kategorien sind auch sie einem System mentaler Regelkreise entsprungen, aus denen theoretische Vorannahmen generiert und auf den Text hin projiziert werden. Dahinter verbergen sich implizite Zuordnungen und subtile Identifikationsmuster des Lesers. Mit etwas Glück stößt man auf kategoriale Setzungen

---

213 Theoretisch denkbar wäre auch eine Summe gleich 0, nämlich dann, wenn ein Lehrplan überhaupt nicht auf den Glauben Bezug nimmt. Autoren, die sich den koranischen Grundsatz zu Herzen nehmen, dass nur Gott allein und nicht der Mensch (also auch nicht der Lehrer und nicht die Schule) zum Glauben führt, können einen Lehrplan entwerfen, der sich um Ethik und Verhalten herum zentriert. Von besonderer Signifikanz wäre dann, dass das Wort Glauben nicht vorkommt – was man nicht so ohne weiteres von einem Lehrplan erwartet, der auf Religionsunterricht unter den Vorgaben der Bekenntnisorientierung ausgerichtet ist. Dokument BEHR, das hier nicht berücksichtigt werden konnte, ist auf diese Richtung hin konzipiert worden.

durch die Autoren selbst, die normativen Weltsichten entspringen, wie zum Beispiel die Kategorie "Religion" als aus ihrer Sicht nicht wegzudenkendes gesellschaftliches Agens – eine sehr allgemeine Kategorie – oder spezieller, da unerrichtsbezogener: "Gottvertrauen" und "optimistische Weltsicht" als die mit dem islamischen Religionsunterricht avisierten emotionalen Grundfarben des heranwachsenden muslimischen Kindes und damit Grobziel für jede Themeneinheit und Unterrichtsstunde.

Es ist nicht mehr als diese Grundfrage, die hinter solchen Denkprozessen und Identifikationsmustern des Interpreten steckt, der Kategorien zu erkennen vermeint: "Worum geht es eigentlich?" – nicht zu verwechseln mit der Frage "Was könnten die Autoren hier gemeint haben?" Letztere Frage stellt sich bei der Lektüre der Texte indes oft. Inhalt, Gehalt und *intentio auctoris* können voneinander divergieren, und zwar allein schon auf Grund dessen, dass den Autoren beim Schreiben eventuell in der Wortwahl ein Missgriff unterlaufen ist: Die Autoren von Dokument ZMD schreiben "intellektuelle" statt "intelligente Auseinandersetzung des Kindes", was die Zuordnung zur passenden Kategorie erschwert. Der Satz kann verstanden werden als eine Aussage mit Bezug zur *Intelligenz* des Kindes, zu *Intellektualität* als Ideal einer kritikfähigen geistigen Haltung oder zu *Verstehen* im Rahmen unterrichtlicher Kognition.

Für den quantitativen Teil dieser Untersuchung ergaben sich dabei zunächst folgende Bereiche – allesamt noch grobe thematische Bereiche, die eine erste Zerlegung gestatten und die letztlich Pate stehen für die Oberkategorien, die weiter unten in ihre Unterkategorien ausdifferenziert werden:

- Didaktik: Aussagen, in denen die Autoren Bezug nehmen auf Schule als Institution des Unterrichts (nicht als Sozialraum), auf Anlage und Form des Unterrichts mit Blick auf das Handeln von Lehrer und Schüler, auf die materiellen Voraussetzungen und auf die Lehrplanentwürfe selbst.
- Kind: Aussagen, in denen sich die Autoren zu Fragen der Kindheit äußern, zur Entwicklung des Kindes und seinen inneren Seinszuständen und Handlungen, aber auch zu Rollen, die es übernimmt: das Kind im Bezug zum Erwachsenen, das Kind als Schüler und/oder Grundschüler.
- Islam: Aussagen, in denen die Autoren ihr Verständnis der islamischen Religionslehre inhaltlich vertiefen und auf dieser Grundlage theologisch argumentieren. Das betrifft Themen wie Glauben, religiöse Praxis, Gottes- und Menschenbild, aber auch Aussagen zu Fragen des Lebens als Muslim, die den Charakter von Lehraussagen haben und sich nicht auf Muslime als soziale Gruppe beziehen.
- Umfeld: Aussagen, in denen die Autoren ihr Verständnis vom sozialen Umfeld des Kindes entwickeln, in dem es lebt und handelt oder von dem es indirekt beeinflusst wird: andere Menschen, Eltern, Gemeinde, Schule, Land und Räume, Nationalität und Kultur, aber auch Gesellschaft und Staat, Gemeinschaft und Gemeinschaften (auch Muslime als soziale Gruppe).

Diese Oberkategorien erinnern teilweise an zurückliegende und an aktuelle (beziehungsweise wieder aktualisierte) Felder der wissenschaftlichen Diskussion unter Pädagogen. Erinnert sei im Zusammenhang mit Umfeld an die frühen Ansätze einer pädagogischen Tatsachenforschung Petersens, die den Blick lenkten auf "die pädagogische Situation, die problem-, prozessorientierte und offene Situation, die Umwelthilfe für Kinder und Jugendliche"(Krüger 1999, 46). Der Begriff des 'Felds' wurde für die Pädagogik von den Vertretern des ökologischen Ansatzes in der (späteren) Entwicklungspsychologie, Lewin und Bronfenbrenner, geprägt. Das wurde von Ursula

Carle auf die folgenden "Lebensbereiche" des Kindes hin spezifiziert und in seiner inneren Verschachtelung in sich überschneidenden Kreisen graphisch dargestellt (vgl. Carle 1997, 712):

Lebensbereich	Spezifikation
Schule	Lehrplan, Lehrperson, Unterricht, Klasse...
Freundeskreis	Sportverein, Schulfreunde, Geschwister...
Familie	Geschwister, Mutter, Vater...
Kind	Unterricht, Klasse, Freundeskreis, Schulfreunde, Geschwister, Mutter, Vater...

Die aus diesem Ansatz hervorgegangene sogenannte "Kind-Umfeld-Diagnose" konzentrierte sich auf die folgenden Analysegegenstände (Friebertshäuser/Prengel 1997, 716):

Analysegegenstände	Spezifikation
aktuelle Umfeldbedingungen:	Gesellschaft, außerschulische Lebensfelder, schulische Situation...
bisherige Entwicklungsmöglichkeiten:	familiär, nachbarschaftlich, institutionell...
anstehende Entwicklungsaufgaben:	Sozial-, Sach- und Ich-Kompetenz...

Diese Fülle an Differenzierungen übertrifft bereits bei weitem die im Vergleich dazu simpel anmutenden drei "zentralen Aspekte des täglichen Kinderlebens Eltern - Kind - Schule", wie sie für "die sozialräumliche Struktur der kindlichen Lebenswelt" von Krüger/Grunert zum Ausgangspunkt für weitere Überlegungen gemacht und dazu in "lebensräumliche"[214] und "sozialräumliche"[215] Faktoren weiter ausdifferenziert wurden, nicht ohne dabei vor ihrer Verwechslung zu warnen (Krüger/Grunert 2001, 131 ff.; siehe auch den Abschnitt 7.2.4.1).[216]

Dass es zu häufigen Überschneidungen zwischen den beiden Kategorien "Kind" (und zwar vor allem in der Unterkategorie "innere Seinsbereiche") und "Umfeld" kommt, ist kein Zufall. Es könnte sich bei kritischer Betrachtung um ein Artefakt handeln, begünstigt durch die Perspektive des akademisch sozialisierten Interpreten, der Texte von akademisch Sozialisierten interpretiert und sich nicht wundern darf, was er da alles wiedererkennt. Auf die Bedeutung der lebensweltlichen Erfahrungs-, Sinn- und Ausdruckssphären des Kindes für die kritische Auseinandersetzung mit den Erklärungsansprüchen human- und sozialwissenschaftlicher Forschung haben Behnken/Zinnecker hingewiesen (Behnken/Zinnecker 2001, Seite 19 ff.). Allerdings gibt sich diese Kritik gern vorschnell der Annahme hin, es gebe zu den lebensweltlichen Sphären des Kindes in Wirklichkeit keinen Zugang und somit auch keine wirkliche Pädagogik 'vom Kinde aus'; alle Forschungsansätze, die sich dessen annehmen, blieben dem Spekulativen verhaftet.

Der Durchgriff in die tatsächlichen inneren Sphären und Seinsbereiche des muslimischen Kindes ist indes nicht das Anliegen dieser Untersuchung, sondern nur deren Vorkommen in den Texten, die diesbezüglichen Grundannahmen der Autoren also. Aber die hier – wenn auch nur verkürzt – angerissenen Probleme deuten schon jetzt darauf hin, dass im Rahmen eines

214 Innere Welten der Kinder (hinter dem Vorhang, unter der Decke, inmitten des Arrangements von bestimmten Spielsachen), denen Funktionen zugeschrieben werden.

215 Erziehungsräume: Stadt, Straße (Gruppe, Bande), Land (Dorfkindheit), System (Staat, die DDR, Kindergarten, Schule, Sport, Freizeit), Kultur (Migration), Mitmenschen (Generationen)... wohinter sich eigentlich die Erziehungs*instanzen* verbergen.

216 Hier muss der sozialwissenschaftliche Begriff der 'Sozialisationsräume' hinzugenommen werden: Wohnen und Straße (Siedlungsformen, Kinderzimmer, Straße), Konsum, Fernsehen und Kindermedien (virtuelle Curricula: TV, Comics, Cassette und CD, Videospiele, Computer...), Spielen und Spielzeug, Elternhaus, außerschulische Einrichtungen (Kindergärten, Spielplätze, Versportung der Kindheit), Schule (siehe dazu Rolff/Zimmermann 1997, 64 - 116).

zukünftigen curricularen Designs von islamischem Religionsunterricht sehr genau entschieden werden muss, wovon man eigentlich spricht, wenn auf die 'kindliche Lebenswelt' abgehoben werden soll. *Die* Lebenswelt an Hand externer Faktoren zu synthetisieren und sie dann in die vermeintlich kindliche Weltwahrnehmung zu projizieren, entspricht als Denkansatz nicht mehr dem derzeitigen pädagogischen Kenntnisstand: Es gibt vermutlich ebenso viele interne Lebenswelten wie es Kinder gibt (vgl. Abschnitt 7.2.4.1, Fußnote 303).

5.3.3 Zum Verfahren der Kategorienbestimmung: die weiteren Kategorien "Recht", "Spracherziehung", "Welt" und "sprachliche Besonderheiten"

Zusätzlich geprüft wurden einige weitere Kategorien, die teils aufgenommen, teils aber auch wieder verworfen wurden. Zunächst ergab sich eine weitere Kategorie, die sich aus der Spezifizität der Thematik ergibt: Die Einführung islamischen Religionsunterrichts hängt an schwierigen juristischen Fragen. Dass die Autoren daran nicht vorbeigehen können oder wollen, sondern sich zum Teil sehr ausführlich auf diese Thematik einlassen, rechtfertigt diese Kategorie:

- Recht: Aussagen, in denen die Autoren rechtliche Bestimmungen zitieren und/oder bewerten beziehungsweise in Analogieschlüssen juristischer Art argumentativ verwenden.

Ein weiterer spezieller Aspekt der Thematik sind Fragen der Sprache und der Spracherziehung. Die Mehrheit der muslimischen Schülerinnen und Schüler ist bedingt zweisprachig: Türkisch und Deutsch. Viele muslimische Kinder sind nicht türkischsprachig, weil sie nicht aus türkischsprachigen Familien kommen. Sie beherrschen teilweise Sprachen wie Arabisch, Urdu, Persisch, Englisch, Kasachisch, Bosnisch und andere. Die Grundlagen der islamischen Religionslehre hingegen liegen auf Arabisch vor und die Autoren scheuen sich nicht, ihre Texte mit arabischen Fachbegriffen zu durchsetzen. Damit geraten Fragen der Begriffsbildung in den Vordergrund. In den Fällen, in denen Islam als Unterrichtsfach auf Deutsch bereits angeboten wird, haben sich Fragen der Begriffsbildung auch schon als Problem herausgestellt.[217] Deshalb die Kategorie

- Spracherziehung: Aussagen, in denen sich die Autoren mit Fragen der Sprache beschäftigen: Sprache im Zusammenhang mit religiöser Sozialisation und Sprache im Unterricht.

Des Weiteren wurden Kategorien geprüft für Aussagen, in denen sich die Autoren grundsätzlich zu Fragen des Menschen, des Lebens und der Welt äußern – und zwar Aussagen, die sich nicht eindeutig oder ausschließlich unter "Islam" oder "Umfeld" rubrizieren ließen. Es handelt sich um Sätze, die eher allgemeiner philosophischer Natur, dennoch aber relevant sind, da man Angehörigen einer Religion zugestehen kann (und vor allem Kindern zugestehen *muss*), sich vom Grundsatz her zu den existenziellen Sinnfragen zu äußern, ohne dabei zwangsläufig immer auf bekennt-

[217] Den Verfasser dieser Dissertation erreichen diesbezüglich in regelmäßigen Abständen Anfragen von Lehrkräften, die an muslimischen Privatschulen oder im Rahmen von staatlichen Pilotprojekten "Religiöse Unterweisung auf Deutsch" unterrichten. Dabei geht es – neben der inhaltlichen Klärung von Begriffen – um Fragen der Umschrift aus dem Arabischen ohne komplizierte diakritische Zeichen, der Orthographie eingedeutscher Fachtermini (*die* Wallfahrt = *die* oder *der* Hadsch/Haddsch/Hadj?) und des Stellenwerts der kontrastiven Begriffssicherung des türkischen Worts *hac*.
Im Anschluss an eine Fortbildung, die der Verfasser für türkische Lehrerinnen und Lehrer hielt, wurden die folgenden beiden Fragen gestellt: 1) "Wie gehe ich mit unterschiedlichen Schreibweisen in den Unterrichtsmaterialien um (z.B. Selbslautbetonung u.ä.)?" 2) "Die Begriffe *Moslem* und *Muslim* werden synonym gebraucht. Was ist mit *Mohammedaner*? Gibt es Unterschiede in der religiösen Auslegung? Einer meiner Schüler ist nämlich überzeugt, dass er sich nicht anders als mit *Mohammedaner* betiteln darf."

nisimmanente und normative Zusammenhänge zu rekurrieren. Dies lässt sich insofern rechtfertigen, als auch Kinder schon sehr früh ihre eigenen Fragen nach dem Sinn von Leben und Sterben, von Welt und vom Menschsein stellen und ihre eigenen numinosen Erfahrungen mitbringen, ohne dabei auf eine bestimmte religiöse Denkweise festgelegt zu sein (vgl. Abschnitt 7.5.6.13).[218] Diese Kategorie müsste allerdings als eine die Diskussion strukturierende Kategorie für den Fall wieder verworfen werden, wenn solche Aussagen spezifisch muslimische Sichtweisen offenbaren und lediglich ihre Darstellung beziehungsweise Rechtfertigung vorbereiten:

- Welt: Aussagen mit allgemein philosophischem Bezug zum Leben, zum Menschen und zur Welt.

Schließlich könnte sich noch eine weitere Kategorie als sinnvoll erweisen: sprachlich besonders markierte Lehrplanaussagen, in denen die Autoren bestimmte Dinge stark betonen, kategorisch ausschließen oder besondere Zeitbezüge herstellen, sowie Aussagen, in denen sich die Autoren selbst als Sprecher beziehungsweise Schreiber zu erkennen geben, dabei den Leser unter Umständen sogar direkt ansprechen (in der 1. Person Plural):

- sprachliche Besonderheiten: Aussagen, die besondere sprachliche Merkmale beinhalten.

Die Unterkategorien der Kategorie “Leben/Mensch/Welt” sind im Zuge der Analyse weit gehend unter dem Begriff “Lebenswelt” in der Kategorie “Umfeld” aufgegangen. Die Kategorie “Recht” hat sich insgesamt nur für ein Dokument als signifikant erwiesen (Anhang Teil 2, Tabelle 2) und fällt aus der Diskussion heraus; die einschlägigen Sachverhalte wurden in Abschnitt 3.3 geklärt:

---

218 Die Frage des Philosophierens mit Kindern kann in dieser Arbeit nicht weiter verfolgt werden. An philosophischen Fragen, und vor allem an der Art und Weise, wie Kinder mit ihnen umgehen, ließe sich jedoch der grundsätzliche Diskurs darüber anknüpfen, ob ein islamischer Religionsunterricht nicht besser *induktiv* als deduktiv und besser *deskriptiv* als normativ angelegt werden müsste, einfach um nachhaltigere Lernerfolge zu erzielen. Diesem Diskurs stehen leider oft der apodiktische Umgang mit ‘letzten Fragen’ und andere Beharrlichkeiten und nicht zuletzt Risiko- und Verlustängste seitens der Muslime entgegen.

5.4 ÜBERSICHT ÜBER DIE OBER- UND UNTERKATEGORIEN

Oberkategorie	Unterkategorie
Didaktik	Anlage des Lehrplans, Handeln des Lehrers, Handeln des Schülers, Material, Schule, Unterricht, Lehrer, Unterrichtsaufbau, Unterrichtsform
Kind	Entwicklung, Grundschüler, Handeln, innerer Seinszustand, Kindsein, Schüler
Leben/Mensch/Welt	Leben als solches, Zusammenleben, Mensch als solcher, Mensch als Individuum, Welt insgesamt
Recht	Recht (Grundrecht, Landesverfassung, Schulgesetz)
Islam	Christentum und/oder Judentum, Ethik/Moral/Werte/Normen, Glauben/Glaubensinhalt Gott, Islam. Koran, Muhammad/Sunna, Muslime, Propheten, Praxis, Religionen
Sprache/sprachliche Besonderheiten	Sprache als solche, Sprache im Unterricht, Fremdwort 1. Person Plural, theologischer Fachbegriff, Hervorhebung/Zeitbezug und Häufigkeiten
Umfeld	Andere, Eltern und Erziehungsberechtigte, Erwachsene Familie, Freunde, Gemeinde, Gemeinschaft (gesellschaftlich/muslimisch), Gemeinschaften, Geschlecht, Gesellschaft (vs. religiöse Gemeinschaft), Gruppe/Lerngruppe, Land und Raum, Muslim als solcher, Nachbarn, Schule

5.5 Darstellung ausgewählter Probleme bei der Zuordnung zu den Kategorien

An dieser Stelle muss noch einmal exemplarisch auf einige Probleme hingewiesen werden, die sich im Zuge der Kategorienbildung und der Zuordnung einzelner Sätze beziehungsweise ihrer Schlüsselbegriffe ergeben haben. In der thematischen Diskussion soll dann nicht mehr weiter darauf eingegangen werden. Zunächst zum Grundproblem der mehrfachen Zuordnung von Sätzen zu unterschiedlichen Kategorien, die dem Wunsch nach eindeutigen Kategorien, möglichst ohne Überschneidungen, wie bereits erwähnt, zuwiderläuft.

"Alltagsrealität"

Ein Begriff wie "Alltagsrealität" gehört nicht nur zur Kategorie "Leben/alltäglich", sondern auch zur Kategorie "Kind/Sein" – je nachdem wie man "Realität" verstehen will. Was als Wirklichkeit wahrgenommen wird, ist immer Deutung und kann aus Sicht der Wissenssoziologie auf im 'Innern' angelegte Konstruktionen zurückgeführt werden, die sich in der physikalischen Welt auf unterschiedliche Weise kulturell materialisieren. Ein Kind nimmt seinen Freund als den Torwart in der gemeinsamen Fußballmannschaft wahr oder (dies ist ein problematischer Fall aus der eigenen Schulpraxis des Verfassers) als 'Ungläubigen', mit dem es eigentlich gar nicht spielen darf, weil ihm das seine zum Islam konvertierte Mutter so eingetrichtert hat. In beiden Fällen kann das zu einer eigenen Form von *Wirklichkeit* für das Kind werden, weil Setzungen anderer Personen in seiner persönlichen Lebenswelt *wirksam* werden. Das in dem Lehrplantext verwendete Wort "Alltagsrealität" bleibt indes ein Begriff aus der Erwachsenenperspektive und in gewisser Weise simplifizierend. Gemeint sind damit die 'Notwendigkeiten des Alltäglichen' – vom Zähneputzen bis hin zum Streit mit Geschwistern: Phänomene also, die in ihren negativen Ausprägungen (sich nicht die Zähne putzen wollen, seine Geschwister hassen) in Antithese stehen zum 'islamischen Idealtypus' der Lehrplanautoren.

Es kann in dieser Untersuchung also nicht darum gehen, genaue und eindeutige Zuordnungen zu erzwingen, sondern nur eine ungefähre und überblicksartige Gewichtung unter augenfälligen thematischen Häufigkeiten zu versuchen. So ergeben sich zwar zum Beispiel Tendenzen der einzelnen Lehrpläne in Richtung mehr 'vom Kind ausgehend' oder mehr 'von der Religionslehre ausgehend' (vgl. Abschnitt 5.7.3). Die Grenzen der Kategorien sind aber zu fließend; eine solche Typisierung lässt sich nur für einzelne Textpassagen aufrecht erhalten.

5.5.1 Die Verwendung von wissenschaftlich nicht verortbaren Begriffen

"areligiös"

Eine Reihe von Begriffen, die für das Verständnis der von den Autoren entwickelten Thesen wichtig sind, lassen sich nur schwer in einem wissenschaftlichen Bezugsrahmen unterbringen. In den Dokumenten IFB und IPD taucht das Wort "areligiös" auf. Die Antwort auf die Frage, ob es areligiöse Menschen überhaupt gibt, hängt davon ab, wie der Begriff verstanden werden soll (um eine disjunkte Definition kann es ohnehin nicht gehen). Für den positiven Gegenbegriff 'religiös' scheint die Handhabung einfacher zu sein: Unter religiösen Menschen kann man sich solche vorstellen, die einer Religion angehören und die ihre Religion ernst nehmen: Religiöse Menschen gehen regelmäßig in den Gottesdienst und glauben an das was sie dort hören. In Umkehrung dessen wären areligiöse Menschen solche, die nicht bewusst einer Religion folgen und sich keine

Gedanken über Gott machen, oder solche, die sich bewusst von Lebensformen abwenden, die mit Religion zu tun haben. Religiös zu sein setzt sowohl das Vorhandensein einer Religion als auch eine Art Gefühl und Bewusstsein im Sinne von Religiosität voraus – was auch für denjenigen gilt, der sich bewusst davon abwendet und vielleicht sich selbst als 'areligiös' bezeichnen würde.

Des Weiteren stellt sich die Frage, inwieweit dieses Etikett für die Grundschule relevant ist, denn dem Interpreten mit vielen Jahren Lehrerfahrung in der Grundschule kommt kein Fall in den Sinn, in dem sich ein Kind selbst als areligiös bezeichnet hätte – als religiös im Übrigen auch nicht. Vorgekommen ist indes, dass ein Junge aus der dritten Jahrgangsstufe mitteilt, er glaube nicht an Gott. Sein Nachsatz erklärt, wie er darauf kommt: "Meine Mutter ist nämlich aus der Kirche ausgetreten, weil das alles Quatsch ist." Ob er deshalb areligiös ist, lässt sich (noch) nicht beantworten, denn die Fragestellung selbst ist bereits irrelevant. Mit Blick auf die Dokumente IFB und IPD taucht hier aber die Frage auf, ob er nun zu einer Gruppe von Kindern gehört, die durch eine Bezeichnung wie "die ganz jungen Gläubigen" (IFB002 und IPD006) geradezu provoziert wird, nämlich zur implizierbaren Gegen-Gruppe der 'ganz jungen Ungläubigen'.

Hier fließen auf Anhieb eine Reihe von möglichen Kategorien ineinander, von denen letztlich aber nur eine durchgehalten werden kann, nämlich die, die sich explizit auf Religion bezieht. "Areligiös" als innerer Seinszustand[219] scheidet aus, denn auf der Ebene der hier untersuchten Texte handelt es sich um eine von außen her vorgenommene Zuschreibung, die sich mitnichten auf Kinder, sondern allgemein auf Personen bezieht, die keiner Konfession angehören. Darum fiel die Entscheidung für die Kategorie "Islam", Unterkategorie "Religion":

Islam
Religion.areligiös.1

IPD219 (zu 3) Nach islamische Auffassung ist durch die Fitra des Menschen "der natürlichen Art, mit der Gott die Menschen geschaffen hat", eine Grundlage gegeben, diese Fragen und eben auch die großen Sinnfragen mit Menschen aller Konfessionen und auch mit areligiösen Menschen zu erörtern, wodurch sich der Bezugsrahmen über die sogenannten Buchreligionen (ChristInnen und Ju(e)dInnen) hinaus bewegt.

5.5.2 Verborgene Ich-Botschaften der Autoren

"nach islamischer Auffassung"

In Beispielsatz IPD219 steckt ein weiteres Detail, das genauerer Betrachtung bedarf: "nach islamischer Auffassung". In den Quellen des Islam ist nachlesbar, was die islamische Religionslehre lehrt. Diese Dinge sind aber zunächst nicht Auffassungssache, sondern Inhalt und Gehalt. Es müsste hier heißen: "Der Islam lehrt..." oder "Im Koran steht...", oder aber "Unserer Auffassung nach...", also eine Aussage, die letztlich gemeinsam mit Sätzen gesammelt wird, in denen die Autoren als Wir-Sprecher in Erscheinung treten. Das wäre dann eine Auffassung von Muslimen, nicht eine 'islamische', denn der Islam selbst kann keine Auffassung vertreten. Seine Lehraussagen können lediglich *'aufgefasst werden als...'*.

219 Mit dem Begriff "innerer Seinszustand" ist ein Hilfsbegriff beschrieben, der psychische Dispositionen umfasst, welche mit den Zielsetzungen des erziehenden Unterrichts (siehe Abschnitt 7.5.2) korrespondieren. Glöckel (1996, 310) spricht von "Innerlichkeit" und "Innenwelterweckung". Der Verfasser der vorliegenden Untersuchung ist mit der Bezeichnung dieser Unterkategorie noch nicht zufrieden, hat aber seinen Überlegungen in dieser Hinsicht vorläufig an dem Punkt begrenzt, der die dazu passenden Lehrplanaussagen für die Analyse handhabbar machte.

Es wäre nun aber unangemessen, den Autoren bei jeder sprachlichen Ungenauigkeit Allmachtsgelüste mit Blick auf theologische Lehrsätze zu unterstellen. Gemeint ist hier natürlich der Rekurs auf Lehraussagen, über die es unter Muslimen keinen Dissens zu geben scheint, sofern die Belange der erwähnten "Fitra" (diese wird ausführlich behandelt in Abschnitt 8.2.3.3) überhaupt zum allgemeinen Wissensbestand von Muslimen gezählt werden können. Es handelt sich hier um eine sehr spezielle Thematik, die mehr Fragen aufwirft als sie beantwortet. Bei solchen Sätzen gilt es die kritische Grundhaltung des Interpreten nicht überzustrapazieren: Es geht um eine Lehraussage des Islam, zu der eine exakte Versangabe aus dem Koran passt[220], und nicht nur um eine vage Meinung der Autoren. Darum die Entscheidung für die Kategorie "Islam" und nicht etwa "sprachliche Besonderheiten".

"Respekt"

Ein anderes Beispiel ist der Begriff "Respekt". Das kann verstanden werden mehr als eine Qualität des Umgangs miteinander und somit auch der Kommunikation, oder als eine innere Haltung ("respektvoll"). Einerseits sprechen die Autoren von "persönlichen Entscheidungsprozessen" und avisieren eine gewisse empathische Grundhaltung ("ebensolche bei anderen Menschen"). Das spricht für die Unterkategorie "Seinsbereich". Andererseits ist Respekt kein Respekt, solange er sich nicht im sozialen Handeln zeigt, und fällt darum unter die Unterkategorie "Handeln". Es bleibt somit bei der doppelten Zuordnung, um beide Optionen zu erhalten (das gilt auch für das Verb "respektieren", das in weiteren Sätzen auftaucht):

+
Kind
Sein.Respekt.1
IPD 106 Bei den Kindern sollen √ persönliche Entscheidungsprozesse angeregt und damit gleichzeitig Respekt vor ebensolchen bei anderen Menschen initiiert und integriert werden.

+
Kind
Handeln.Respekt.1
IPD 106 Bei den Kindern sollen √ persönliche Entscheidungsprozesse angeregt und damit gleichzeitig Respekt vor ebensolchen bei anderen Menschen initiiert und integriert werden.

Das Wort "Respekt" taucht auch in Bezug zum Lehrplan selbst auf, als Grundintention "des Konzepts, der Lehrpläne und der Unterrichtsmaterialien". Dies ist wieder ein Beispiel für eine problematische Formulierung, denn "Respekt schulden" ist eine Qualität zwischenmenschlichen Umgangs und nicht eine Eigenschaft von Material. Dahinter steht eigentlich wieder eine Ich-Botschaft der Autoren, die etwa lauten müsste: *"Wir schulden dem Kind Respekt und sind dem mit unseren Entwürfen gerecht geworden."*

Da sie diese Grundhaltung als ausschlaggebend für ihren Entwurf markieren und hier nicht vom Respekt *der* Kinder sprechen, sondern vom Respekt *für* die Kinder, steht dieser Satz nicht unter den Kategorien "Kind/Handeln" oder "Kind/Sein", sondern unter "Didaktik/Anlage des Lehrplans" und "sprachliche Besonderheiten/1. Person Plural":

220 Vers 30:30.

+
sprachliche Besonderheit
1. Person Plural.Respekt.1
IPD015 Auch innerkonfessionell schulden das Konzept, die Lehrpläne und die Unterrichtsmaterialien den SchülerInnen gegenüber den bedingungslosen Respekt vor deren religiöser Persönlichkeit.

+
Didaktik
Anlage des Lehrplans.Respekt.1
IPD015 Auch innerkonfessionell schulden das Konzept, die Lehrpläne und die Unterrichtsmaterialien den SchülerInnen gegenüber den bedingungslosen Respekt vor deren religiöser Persönlichkeit.

5.5.3 Missgriffe in der Verwendung von Fachtermini

"Informationskunde"
Ein Beispiel für eine etwas problematische und wahrscheinlich irrtümliche Wortwahl seitens der Autoren ist der Begriff "Informationskunde":

Didaktik
Schule, Unterricht, Lehrer.Informationskunde.1
IPD167 Dieses, auf verbindliche Art in Familie und religiöser Gemeinschaft gelebte gläubige Leben, jenseits von Informationskunde und Beliebigkeit, ermöglicht es dem Kind, sein Handeln, seine Entscheidungen und seine Erwartungen in Übereinstimmung mit seiner Religiosität zu gestalten und Glauben als eine bewusste und befreiende Bejahung seines Menschseins und nicht als lastende Verpflichtung wahrzunehmen.

Der Begriff wird hier vergesellschaftet mit "Beliebigkeit" und erhält dadurch (und durch die Polarisierung zu "gelebtes, gläubiges Leben") eine negative Konnotation. Unter Informationskunde verstehen die Autoren offenbar etwas, das unverbindlich, beliebig und ohne Bezug zur Glaubenspraxis in den Unterricht einfließt. So in etwa lässt sich die Kritik an fachlichen Konzepten wie Religionskunde, die über die Religion(en) informiert, artikulieren: Die Vermutung liegt nahe, dass die Autoren hier "Religionskunde" und nicht "Informationskunde" meinten.

5.5.4 Die Bedienung des theologisch-fachsprachlichen Registers

"Barmherzigkeit"
Ein Wort wie "Barmherzigkeit" führt seitens des Interpreten zu Assoziationen mit verwandten Begriffen aus der christlichen Theologie: *clementia*, Gnade, Vergebung, *caritas*... Was genau mit "Barmherzigkeit" als göttlichem Attribut im Kontext der islamischen Religionslehre gemeint sein kann, bedarf einiger Erklärung, die sich bei einem Rekurs auf das entsprechende arabische Grundwort *raḥma* auch finden lässt (vgl. Abschnitt 8.1.1). Als Element der Begriffsbildung im Religionsunterricht für Muslime wird man mit diesem Wort nur vernünftig umgehen können, wenn man es sehr genau an die in Koran und Sunna enthaltenen Aussagen über "Gottes Barmherzigkeit ist..." oder "erstreckt sich über..." anbindet, weshalb der entsprechende Satz zunächst unter der Kategorie "Sprache" geführt wird:

(+)
Sprache
im Unterricht.Barmherzigkeit.1

IPD218	3) Begrifflichkeiten: Die Begriffe √ Barmherzigkeit, Jenseits, Geschöpflichkeit, Allerbarmer, Zuflucht usw. sind solche, die zumindest den Angehörigen anderer Buchreligionen in ihrer Begrifflichkeit nicht fremd sind.

Das eingeklammerte Plus-Zeichen weist darauf hin, dass es einen weiteren Satz in diesem Dokument gibt, der "Barmherzigkeit" enthält und der gemeinsam mit IPD218 noch unter eine andere Kategorie fallen muss – in diesem Falle unter "Islam/Glaubensinhalt" (das Zeichen √ verweist auf den fast wortgleichen Satz in Dokument IFB und die redaktionellen Veränderungen bei der Umwandlung des ursprünglichen Dokuments IPD in Dokument IFB; siehe dazu Abschnitt 5.7 und Anhang Teil 3; die synoptische Darstellung der Dokumente IPD und IFB):

+
Islam
Glaubensinhalt.Barmherzigkeit.2

IPD181	Die Grundlagen sind die basisprägenden Prinzipien von Gerechtigkeit und Barmherzigkeit in Gemeinschaft.
IPD218	3) Begrifflichkeiten: Die Begriffe √ Barmherzigkeit, Jenseits, Geschöpflichkeit, Allerbarmer, Zuflucht usw. sind solche, die zumindest den Angehörigen anderer Buchreligionen in ihrer Begrifflichkeit nicht fremd sind.

Satz IPD181 spricht von Barmherzigkeit als "basisprägendem Prinzip", das aus rein logischer Sicht mit dem Prinzip "Gerechtigkeit" kollidieren kann. Das betrifft "Barmherzigkeit" als Aussage der Religionslehre, also als theologische Aussage, und nicht als Problem des Unterrichtsprinzips der Begriffsbildung.

"Grundlage"

In Satz IPD181 wird von "Grundlage" gesprochen – ein Wort, das wie viele andere Wörter mindestens in zwei Richtungen gelesen werden muss, nämlich *was* Grundlage ist und *wofür* etwas Grundlage ist: die *Schriftgrundlagen* des Islam, das sozialethische *Fundament*... Ergeben sich aus dem Kontext solche Mehrfachbezüge, müssen sie berücksichtigt werden. In diesem Fall sind Grundlage bestimmte basisprägende Prinzipien, die allgemein ethischer Natur sind, nimmt man "Gerechtigkeit" und "Barmherzigkeit" als Begriffspaar zusammen. Diese werden als Grundlage "*in* Gemeinschaft" bezeichnet – eine ungewohnt klingende Formulierung. Zudem wird nicht nach muslimischer oder nicht-muslimischer Gemeinschaft unterschieden, was so gelesen wird, dass diese Aussage für beide Fälle gilt. So ergeben sich, abgesehen von der Zuordnung zur Unterkategorie "Islam/Glaubensinhalt", folgende Zuordnungen:

+
Islam
Ethik/Moral/Werte/Normen.Grundlage.1

IPD181	Die Grundlagen sind die basisprägenden Prinzipien von Gerechtigkeit und Barmherzigkeit in Gemeinschaft.

+
Umfeld
Gemeinschaft (gesell.).Grundlage.1

IPD181	Die Grundlagen sind die basisprägenden Prinzipien von Gerechtigkeit und Barmherzigkeit in Gemeinschaft.

+
Umfeld
Gemeinschaft (musl.).Grundlage.1
IPD 181 Die Grundlagen sind die basisprägenden Prinzipien von Gerechtigkeit und Barmherzigkeit in Gemeinschaft.

5.5.5 Die Bedienung des pädagogisch-fachsprachlichen Registers

"(sich) erfassen"

In einem anderen Satz verwenden die Autoren das Verb "erfassen" mit Reflexivpronomen: "sich erfassen". In vier anderen Sätzen taucht das Wort "erfassen" ohne Reflexivpronomen auf und kann ohne viel Aufhebens gemeinsam mit Verben gebündelt werden, die sich auf Prozesse des Wahrnehmens, Verstehens und Lernens im Rahmen des Unterrichts beziehen. "Sich erfassen" hingegen steht zwar auch in unterrichtlichem Kontext (Handeln des Schülers, Aufbau des Unterrichts in dem Sinne, dass sich ein solcher Schritt der Selbsterfassung aus einer Sequenz von Schritten ergibt), weist aber darüber hinaus in Sphären, die kognitive Leistungen und religiöse Entwicklung des Kindes im Allgemeinen beschreiben. Deshalb fällt dieser Satz unter vier Kategorien:

+
Didaktik
Handeln des Schülers.sich erfassen.1
n075 Sobald es sich z.B. als Geschöpf Gottes erfasst hat, wird ihm bewusst, dass auch die Familie aus solchen Geschöpfen besteht und dass es in einer besonderen Beziehung zu diesen Menschen steht, ebenso wie zu den Menschen in der Gemeinde.

+
Didaktik
Unterrichtsaufbau.sich erfassen.1
n075 Sobald es sich z.B. als Geschöpf Gottes erfasst hat, wird ihm bewusst, dass auch die Familie aus solchen Geschöpfen besteht und dass es in einer besonderen Beziehung zu diesen Menschen steht, ebenso wie zu den Menschen in der Gemeinde.

+
Kind
Seinsbereich.sich erfassen.1
n075 Sobald es sich z.B. als Geschöpf Gottes erfasst hat, wird ihm bewusst, dass auch die Familie aus solchen Geschöpfen besteht und dass es in einer besonderen Beziehung zu diesen Menschen steht, ebenso wie zu den Menschen in der Gemeinde.

+
Kind
Entwicklung.sich erfassen.1
n075 Sobald es sich z.B. als Geschöpf Gottes erfasst hat, wird ihm bewusst, dass auch die Familie aus solchen Geschöpfen besteht und dass es in einer besonderen Beziehung zu diesen Menschen steht, ebenso wie zu den Menschen in der Gemeinde.

“im Interesse von”

Die Dokumente IPD und IFB unterscheiden sich in einem parallel formulierten Satz hinsichtlich folgender Wortwahl: “im Interesse der Kinder” und “im Interesse der Unterrichtssituation”. Vom Interesse der Kinder zu sprechen ist aus didaktischer Sicht zunächst nahe liegender, denn Interesse und Motivation sind Elemente, die Lernprozesse bedingen und steuern:

Kind
Seinsbereich.Interesse.1

IFB 014	Ebenso ist es möglich von einem Baustein zum anderen zu gehen, wenn das im Interesse der Kinder liegt.

Für Dokument IPD hingegen musste dieser Satz unter “Unterrichtsform” gestellt werden. Es ist fraglich, ob rein sprachlogisch betrachtet eine Unterichtssituation ein ‘Interesse’ haben kann. Das muss den Autoren bei der Redaktion von Dokument IPD auf die Berliner Verhältnisse hin aufgefallen sein, so dass sie sich für das ‘Interesse der Kinder’ entschieden haben. Die Autoren von Dokument IPD hingegen scheinen weniger ans Kind sondern mehr an das Interesse gedacht zu haben, wie es sich als Notwendigkeit der Sache aus dem Unterrichtsverlauf und der thematischen Abfolge ergibt. Vermutlich würden auch sie hier sagen, dass sich das ja zwangsläufig aus dem Interesse der Kinder ergibt. Aber sie haben es nicht so eindeutig formuliert und in gewisser Weise offener gehalten mit Blick auf die Bedürfnisse des Lehrers oder bestimmte unterrichtsorganisatorische Zwänge – eine eventuell der Sache angemessenere Darstellung als das eher schwierig zu ermittelnde Interesse eines Kindes als Grundschüler. Die hier erwähnten Bausteine sind aus curricularer Sicht verbindlich, das Interesse der Kinder hingegen nicht; es kann sich von dem, was der Lehrplan vorschreibt, letztlich ganz und gar unterscheiden:

Didaktik
Unterrichtsform.Interesse.1

n031	Ebenso ist es möglich von einem Baustein zum anderen zu gehen, wenn das im Interesse der Unterrichtssituation liegt.

“Kommunikation”

Begriffe wie “Kommunikation” kann man eng auf den Unterricht beziehen und als Sprechen des Schülers verstehen, oder aber weiter fassen als jedes sprachliche Handeln des Kindes, des Muslim oder des Menschen. Es geht um die folgenden Sätze:

Kind
Handeln.Kommunikation.2

IPD 176	Islamischer Religionsunterricht muss nach der Grundlage qur’anischer Texte Basis für Kommunikation mit anderen schaffen.
IPD 195	Zu dieser Kommunikation fordert der Qur’an ausdrücklich auf.

Der Unterricht schafft demnach auf der Grundlage des Koran...

- {...eine Basis für den Schüler, mit anderen Schülern zu sprechen, das heißt unterrichtsbezogen}, oder aber
- {...eine Basis dafür, dass man überhaupt miteinander kommunizieren kann, das heißt über den Unterricht hinaus}.

Abgesehen davon, ob es inhaltlich aufrecht zu erhalten ist, eine weitreichende Kommunikationsbasis (nur?) an den Koran rückzubinden, geht es hier nicht um sprachliche Probleme, sondern um den komplexen Bereich sozialen Handelns, denn Kommunikation ist nicht auf den Austausch verbaler Äußerungen beschränkt. Hier bietet es sich an, Sprache als Handeln zu verstehen und diesen Satz unter "Handeln des Kindes" zu führen. Eine zusätzliche Kategorie "Handeln/Kommunikation des Menschen" oder "Handeln/Kommunikation des Muslim" würde die Problematik solcher Sätze nicht lösen, sondern nur vervielfältigen. Interessant wäre zudem zu erfahren, wo aus Sicht der Autoren der Koran genau zu "dieser" (welcher?) Kommunikation auffordert.

5.6 ZUM PROBLEM DES 'STREITSÜCHTIGEN INTERPRETEN'

Die Anfragen des Interpreten an den Text klingen nicht immer wohlwollend, bisweilen überkritisch, missbilligend und negativ, so als gäbe es nichts Positives zu berichten. Das hat zu tun mit seinem Misstrauen – nicht so sehr gegenüber den Autoren der Texte als Personen, gegenüber ihrer sachlichen Kompetenz oder gar ihren guten Absichten, sondern gegenüber seiner eigenen Lese- und Verstehensleistung.

Die Texte offenbaren auch ohne komplizierte Analyse das Bemühen der Autoren, die Sache, die sie vertreten, positiv darzustellen (vgl. dazu Kapitel 6). Es geht um Texte, die nicht zuletzt Leser überzeugen sollen, denen die Autoren eine ablehnende Einstellung zuschreiben: Sie wollen einen Gegenstand an den Mann bringen, dem ein Imageproblem anhaftet. Der Interpret ist sich dessen im Klaren und weiß um diese Intention. Schließlich ist er, was die Dokumente BEHR und ERL angeht, selber in der Rolle des 'Produzenten' und 'Verkäufers'. Dies einmal als Hintergrundinformation zu Grunde gelegt, unterstützt es die Erkenntnisgewinnung, sich als Interpret zuerst eine im Zweifel kritische Grundhaltung zu Eigen zu machen und auch mit provokanten Einwürfen – sofern sie der Text hergibt – in die Diskussion einzusteigen. Dies ist Teil des Spiels um die 'virtuelle Distanz', gleichsam eine 'Hermeneutik des Verdachts', die mit der Suche nach den latenten Leitmotiven der Autoren zu rechtfertigen ist:

> "Mit der doppelten Hermeneutik von manifester Bedeutung und latentem Sinn wird eine analytische Mentalität eingeübt, die man als 'Hermeneutik des Verdachts' (Paul Ricœr) bezeichnen kann [...] Der 'objektive Hermeneut' ist der 'generell Andere' (George Herbert Mead), der den Verdacht sowohl ausspricht als auch klärt. Entlastet vom alltagspraktischen Handlungsdruck, stellt er sich als Medium für das Spiel des objektiven Sinns zur Verfügung. Dabei macht er nichts anderes als den Platz der einzelnen Äußerungen im Verweisungssystem der Sprache zu bestimmen" (Bude 1994, 118).

Aus der Textsequenz ZMD021 - ZMD025, die als Beispiel für die Darstellung der Analysemethode diente, ließen sich eine Reihe von unbequemen Thesen extrahieren:

- Die islamischen *Quellen*, Koran und Sunna, werden von den Autoren vor allen anderen Kategorien, wie zum Beispiel die Wahrnehmung und Erfahrung des Kindes von Wirklichkeit und Welt, als Maßgabe für die Inhalte des islamischen Unterrichts und damit als *Norm* gesetzt.
- Die Lebenswirklichkeit, wie sie die Autoren sehen beziehungsweise wie die Kinder als ihre Erfahrung mitteilen, wird im Vergleich zu dieser Norm als defizitär gesehen.
- Der islamische Religionsunterricht soll darauf abzielen, die Wahrnehmung der Wirklichkeit seitens der Kinder hin auf eine Wahrnehmung allein unter islamischen Gesichtspunkten zu verändern.

- Der islamische Religionsunterricht soll die Kinder in die Lage versetzen, die sie umgebende Wirklichkeit gemäß der normativen Maßgaben aus Koran und Sunna zu verändern.
- Dafür sollen zwei Haltungen grundgelegt werden: selbstverantwortlich entscheiden und leben; Gott und seine Botschaft, wie die Autoren sie in Koran und Sunna vertreten sehen, zur Mitte des eigenen Handelns nehmen.

Diese Sätze würden sich in einem Leitmotiv bündeln lassen, das sich mit der quantitativen Stärke der Kategorie "Kind/Sein" begründen lässt und somit eine intensivere Diskussion rechtfertigt, aber auch auf Grund der Brisanz der Thematik aus grundschulpädagogischer und theologischer Sicht:

- Die Autoren heben ab auf innere Prozesse des Kindes. Sie zielen weniger auf die Vermittlung von Information über den Islam oder die Einübung der Glaubenspraxis ab, sondern vielmehr auf eine veränderte Weltwahrnehmung und daraus resultierend auf das veränderte Handeln des Kindes entlang dem Islam als normatives Bezugssystem. Sie heben den kognitiven Zugang hervor und erwarten, dass die Lehre auf die gewünschten Ergebnisse hin quasi 'von selbst' wirksam ist.

Die aus theologischer Sicht durchaus begründbare Forderung nach Beeinflussung der Weltwahrnehmung zu Gunsten religiös gedeuteter Wirklichkeit kann die Entwürfe jedoch aus einer Perspektive heraus disqualifizieren, in der von scheinbaren Realitäten abweichende Wirklichkeiten als Ideologie gewertet werden. Sofern dies die Voreinstellung des Interpreten ist, wird er jedem der hier vorgestellten Programme zur Last legen, die Schüler würden indoktriniert. Diese im öffentlichen Islam-Diskurs oft auf die so genannten Koranschulen hin projizierte Vorannahme würde sich auf die Wahrnehmung eines regulären Islamunterrichts nach den hier vorgestellen Lehrplanentwürfe übertragen. Dies ist eine erste Ebene der in den Abschnitten 5.1.3 und 5.2.5 angesprochenen 'virtuellen Naivität':

> "[...] Der sozialwissenschaftlichen Hermeneutik fällt die Aufgabe zu, das alltäglich naive Verstehen skeptisch auf seine Verfahren hin zu hinterfragen und diese Verfahren theoretisch gefiltert so zu ordnen, dass sie dann methodisch kontrolliert im wissenschaftlichen Verstehen zum Einsatz kommen können" (Schröer 1997, 109).

Dem gegenüber haben auch die Autorinnen und Autoren der vorliegenden Dokumente sowohl ihre persönlichen Voreinstellungen als auch eine bestimmte Antizipation davon, wie das, was sie schreiben, begriffen wird – auch wenn der Interpret "genauso wie der Alltagsmensch keinen direkten Zugriff auf die Bewusstseinsleistungen des Handelnden hat" (a.a.O., 112). Sie sind sich natürlich vor allem der oben angesprochenen ersten Ebene der Naivität bewusst und steuern vorsorglich dagegen. Hierbei handelt es sich um eine Art Vermittlungsebene – allerdings nicht etwa aus Kalkül (somit wäre ihnen ja Unaufrichtigkeit vorzuwerfen). Es handelt sich vielmehr um einen inneren Prozess der Mediation der Autoren zwischen multiplen Ebenen von Voreinstellungen und Antizipationen. Er tritt dann noch verstärkt zu Tage, wenn es sich bei den Autoren um Konvertiten handelt, die sich zufolge verändernder Fremd- und Selbstwahrnehmungen für den Islam entschieden haben.

Insofern sind die vorliegenden Dokumente aufschlussreiche Belege für einen bestimmten Stand dieser doppelten Mediation nach innen und nach außen. Sie spiegeln einen Prozess wider, der vermutlich noch nicht abgeschlossen ist. Es ist also zu erwarten, dass in der Analyse der Dokumente diese unterschiedlichen Ebenen zu Tage treten und zu inhaltlichen (theologischen)

Widersprüchen führen. Ziel der vorliegenden Interpretation ist es, diese Ebenen sichtbar zu machen. Hierin könnte auch für die Autorinnen und Autoren ein wichtiger Klärungsprozess liegen: Ihr Feedback auf die hier durchgeführte Untersuchung könnte eine Diskussion in Gang setzen, an deren Ende sich die unterschiedlichen und zum Teil widersprüchlichen Horizonte an Vorannahmen und Antizipationen auf einer theologischen Bezugsebene integrieren oder korrigieren lassen, was Grundvoraussetzung für ein in sich schlüssiges und pädagogisch sinnvolles Curriculum ist.

Dies wiederum ist freilich eine wohlwollende Antizipationsebene des Interpreten. Sich von ihr zunächst freizumachen ist eine zweite Ebene der virtuellen Naivität, die für die Interpretation nötig ist. Für diesen Loslösungprozess ist die kontrollierte Streitsucht unumgänglich. Die in der Einleitung angesprochene Nähe der Interpreten zur gesamten hier thematisierten Materie lässt ihn gleichsam zwischen den Stühlen sitzen: Er darf und will sich einerseits nicht der Tendenz des Generalverdachts gegenüber Muslimen verschreiben, er darf und will andererseits nicht für die Autoren Partei ergreifen. Ihm obliegt es, so weit wie möglich seine mittlere Position innerhalb des hier beschriebenen Spannungsgefüges beizubehalten.

5.7 BLICK AUF EINIGE ERSTE QUANTITATIVE ERGEBNISSE

5.7.1 Überblick

In den untersuchten Texten wurden durchschnittlich zwei Drittel aller vorkommenden Wörter erfasst und möglichen Kategorien zugeordnet (Anhang Teil 2, Tabelle1). Nur für Dokument IRE ließen sich knapp weniger als die Hälfte aller Wörter für die Kategorisierung verwenden. Erfasst wurden Nomina, Verben, Adjektive beziehungsweise Adverbien und sonstige Wörter, die das 'Verstehen' eines Satzes mitbestimmen (Lexeme[221]). Wörter, die an der Genese von Verstehen beteiligt sind, indem sie Bezüge herstellen oder den Sinn verschieben, selber aber nicht Bedeutung tragen ("hierdurch", "danach"...), wurden nicht kategorisiert. Sie werden im Zuge der thematischen Analyse und Diskussion berücksichtigt. Das betrifft auch Negationen.

Setzt man die unter den 11 Kategorien gesammelten Schlüsselwörter in prozentualen Bezug zur Gesamtzahl aller Wörter der Dokumente (Anhang Teil 2, Tabelle 2), dann ergibt sich ein mittlerer Prozentwert von 5,45, mit dem jede Kategorie in allen fünf Dokumenten durchschnittlich vertreten ist. Das ist von einer etwaigen homogenen Verteilung der Themen allerdings weit entfernt, denn der Wert der Standartdabweichung (5,82) ist höher als der Mittelwert und signalisiert damit erhebliche Schwankungsbreiten: Für alle Dokumente rangiert die Kategorie "Islam" mit durchschnittlich 16,21 % an der Spitze, die Kategorie "Welt" mit 0,37 % am unteren Ende.

Zur Gesamtzahl aller erfassten Begriffe in Bezug gesetzt (Anhang Teil 2, Tabelle 3), zeigen sich die erwarteten gleichmäßigen Erhöhungen des Mittelwerts (9,10) und der Standardabweichung (9,99). An den Gewichtungen oder an der Rangfolge verändert sich, bis auf wenige Ausnahmen, dennoch wenig. Aus den Tabellen 2 und 3 ergibt sich folgende Rangfolge (in Klammern die Standardabweichungen innerhalb der fünf Dokumente):

---

221 Unter einem Lexem versteht man in der Textlinguistik eine Menge verschiedener syntaktischer Wörter, die gewisse wesentliche Dinge gemeinsam haben, die wortprägend und neutral setzbar sind (so dass Variationen in Numerus, Genus oder Tempus nicht bedeutungsverändernd sind). Die in der Sprachlehre der Grundschule verwendeten Begriffe des *Stamms* und der *Familie* eines Wortes kommen dem Begriff des Lexems relativ nahe.

Kategorie mit Rangplatz	% Anteil an der Gesamtzahl aller **vorkommenden** Begriffe	% Anteil an der Gesamtzahl aller **erfassten** Begriffe	% Anteil der analysebedingten **Zuwächse** der kategorial erfassten Begriffe
1. Islam	16,21 (3,22)	28,29 (9,07)	57,30
2. Didaktik	14,49 (2,58)	24,56 (2,74)	59,00
3. Kind	10,72 (3,69)	17,96 (5,23)	59,69
4. Umfeld	7,07 (0,84)	10,66 (2,45)	66,32
Sonstige:			
5. sprachl. Besonderh.	*3,55 (0,86)*	*6,36 (2,11)*	*55,82*
6. Recht	*1,58 (2,43)*	*2,56 (3,93)*	*61,72*
7. Mensch	*1,55 (0,77)*	*2,56 (1,22)*	*60,55*
8. Stellenwertauss.	*1,45 (0,84)*	*2,37 (1,37)*	*61,18*
9. Sprache	*1,30 (0,76)*	*2,18 (1,18)*	*59,63*
10. Leben	*1,14 (0.74)*	*2,00 (1,33)*	*57,00*
11. Welt	*0,37 (0,21)*	*0,58 (0,33)*	*63,79*

Diagramm 1 (Anhang Teil 1) zeigt die Proportionen, in denen die insgesamt 11 Kategorien in allen fünf untersuchten Texten verteilt sind, in der Reihenfolge der Untersuchung. Die Werte der Standardabweichungen sind in den Balken schwarz unterlegt. Höhere Standardabweichungen ergeben sich dadurch, dass ein Prozentwert mit 0 vertreten ist, weil die Kategorie in dem entsprechenden Dokument nicht auftaucht. Das betrifft zum Beispiel die Kategorie “Recht”, die in den Dokumenten IPD, IFB und IRH vorkommt, nicht aber in den Dokumenten ZMD und IRE.

Von der Bezugsetzung zur Gesamtzahl *aller* Wörter hin zur Bezugsetzung zur Gesamtzahl der *erfassten* Begriffe lassen sich die Zuwachsraten für die einzelnen Kategorien näher bestimmten (rechte Säule in obiger Liste). Sie erklären sich aus der Zuordnung von Schlüsselwörtern zu mehreren Kategorien oder Unterkategorien und rangieren zwischen maximal 66,32 % für die Kategorie “Umfeld” und minimal 55,82 % für die Kategorie “sprachliche Besonderheiten”. Analysebedingt (Analyseschritt 5.2.8) wächst also das Material durch Mehrfachzuordnungen durchschnittlich um etwas mehr als die Hälfte seines Volumens an (exakt 60,18 %). Das ist aber weder eine besondere Qualität des Untersuchungsmaterials noch eine charakteristische Maßzahl, wie sie für qualitative Untersuchungen mit ‘quantifizierenden Elementen’ gilt. Letztlich spiegelt sie nur die in Abschnitt 5.5 beschriebenen Schwierigkeiten des Interpreten wider, die Untersuchsungskategorien präziser voneinander abzugrenzen.

- Auf das Untersuchungsmaterial zurückgeworfen, könnte man bei aller Zurückhaltung darauf schließen, dass die Texte in ihrer Aussagestruktur vergleichsweise unpräzise sind und zu viele Mehrfachdeutungen zulassen.

Das beeinflusst die Rangfolge allerdings nicht, da diese Zuwachswerte wiederum relativ homogen verteilt sind und es statistisch gesehen keine ‘Ausreißer’ gibt. Bemerkenswert wäre vielleicht nur, dass die beiden Kategorien “Recht” und “Mensch” mit 2,56 % Anteil an allen erfassten Schlüsselbegriffen nun auf gleicher Höhe liegen, wobei “Recht” auf Grund seiner ungleichen Verteilung zwischen den fünf Dokumenten eine um mehr als das Dreifache höhere Abweichung vom Mittelwert hat. Beide Kategorien sind aber auf Grund ihres im Vergleich mit anderen Kategorien niedrigen Wertes quantitativ nicht signifikant. Unter dem Strich hat also die Zuordnung von Begriffen zu mehreren Kategorien keinen großen Einfluss auf die inhaltliche

Gewichtung der Themen. Als Zwischenergebnis lässt sich damit eine erste Orientierungshilfe für die Diskussion der Themen in den Kapiteln 7 und 8 geben:

Gegenstandsbereiche der Diskussion	diskutierte Kategorien
Schule, Unterricht, Kind(heit)	"Didaktik" "Kind"
Religionslehre, soziales Umfeld	"Islam" "Umfeld"

Diese Unterteilung ist für die Gliederung der Diskussion noch zu grob. Hier sollen die quantitativen Ergebnisse mit Blick auf die Unterkategorien weiterhelfen.

5.7.2 Kategorie "Didaktik"

Die 'pädagogische' Kategorie "Didaktik" rangiert im Ranking hinter der 'theologischen' Kategorie "Islam" an zweiter Stelle. Von hier aus kann noch nicht auf die Charakteristik der Texte geschlossen werden, wie sie in Abschnitt 4.2 vorgestellt wurde: Die quantitativen Ergebnisse legen nahe, dass sich alle Texte in gleich hohem Maß um theologische und pädagogische Grundfragen herum entwickeln. Da für die pädagogische Diskussion insbesondere die Kategorien auf den Rangplätzen 2 bis 4 zusammengenommen werden müssen, könnte man auch die These vertreten, dass alle Texte mehr Gewicht auf pädagogische als auf theologische Fragen legen.

Die Kategorie "Umfeld" spielt aber auch für die Kategorie "Islam" eine zentrale Rolle, so dass ebenso von einem ausgewogenen Verhältnis zwischen Theologie und Pädagogik gesprochen werden kann, was letztlich auch in der Natur der Textsorte Lehrplan liegen sollte. Eine Festlegung in dieser Frage ist aber weder möglich noch nötig. Allerdings lässt sich an dem thematischen Proporz bei gleichzeitiger Berücksichtigung des hohen Überlappungsfaktors von über 60 Prozent Folgendes voraussehen:

- Die Aussagen der Texte können je nach 'Blickrichtung' des Rezipienten schwerpunktmäßig entweder in theologischer oder in pädagogischer Hinsicht interpretiert werden. Im Zuge der kritischen Wahrnehmung des Islam als Lehre ist damit zu rechnen, dass die Rezipienten in dieser Hinsicht ambivalente Textaussagen vorrangig in theologischer Hinsicht lesen, oder andersherum: Sie können den pädagogischen Gehalt nicht umfassend zur Kenntnis nehmen, da er zu dicht an der Theologie entlanggeführt wird. Das verstärkt sich, wenn Pädagogen die Texte lesen, die vorrangig an der Klärung theologischer Fragen interessiert sind: Sie überlesen die pädagogischen Passagen oder halten inne, wenn das Gelesene nicht ihre persönlichen Lese-Erwartungen erfüllt. Die Suche nach der Ursache für solche Diskrepanzerfahrungen führt eher zu theologiebezogenen Ad-Hoc-Theorien. als zu einer Revision des eigenen pädagogischen Vorwissens.

Tabelle 4 (Anhang Teil 2) schlüsselt die Unterkategorien für den Bereich "Didaktik" auf – hier die Rangfolge nach der prozentualen Verteilung aller unter "Didaktik" erfassten Schlüssebegriffe; in Klammern die Standardabweichungen innerhalb der fünf Dokumente, die Auskunft geben über die Schwankungsbreite, mit der die Themen vertreten sind:

Rangfolge "Didaktik"		% Anteil an allen Wörtern unter dieser Kategorie
Rang:	Unterkategorie:	Wert:
1.	Formen des Unterr.	20,50 (8,52)
2.	Schule/Unterr.	20,46 (11,74)
3.	Anlage LP	18,74 (8,98)
4.	Lehrer	17,45 (7,80)
5.	Material	9,08 (1,59)
6.	Aufbau des Unterr.	7,25 (2,89)
7.	Schüler	5,88 (2,92)

Die proportionale Verteilung für alle fünf Dokumente sowie die Abweichungen vom Mittelwert (schwarz unterlegt) werden in Diagramm 2 (Anhang Teil 1) dargestellt. Für die Dokumente ergibt sich für die sieben Unterkategorien der Kategorie "Didaktik" eine jeweils abweichende Rangfolge, betrachtet man die Dokumente einzeln; die Prozentwerte können Tabelle 4 (Anhang Teil 2) entnommen werden:

Dokument	ZMD	IPD	IFB	IRH	IRE
Rang:					
1.	Formen	Schule	Schule	Schule	Anlage
2.	Schule	Anlage	Anlage	Lehrer	Lehrer
3.	Lehrer	Formen	Formen	Formen	Formen
4.	Aufbau	Lehrer	Lehrer	Anl./Schül.	Schüler
5.	Anlage	Material	Material	Anl./Schül.	Material
6.	Material	Aufbau	Aufbau	Material	Aufbau
7.	Schüler	Schüler	Schüler	Aufbau	Schule

Die Diagrammdarstellungen 3 bis 7 im Anhang Teil 1 veranschaulichen die Proportionen der Prozentwerte für jedes einzelne der untersuchten Dokumente (nicht nach Rangplätzen sortiert). Im Mittel liegt die Stärke jeder Unterkategorie innerhalb der Kategorie "Didaktik" bei 14,19 % bei einer durchschnittlichen Abweichung von 6,50. Die relative hohen Abweichungen beruhen zum einen auf den Werten von Dokument IRE, das auf Grund seiner geringeren Wörterzahl aus dem Rahmen fällt und darum 'auffälliger' auf Schwankungen statistischer Werte reagiert. Zum anderen geben die im Vergleich niedrigen Werte von Dokument IRH für die Unterkategorie "Anlage des Lehrplans" und diejenigen von Dokument IRE für "Schule und Unterricht" bereits erste Hinweise auf unterschiedliche thematische Schwerpunkte der einzelnen Texte:

Dokument IRH hat innerhalb der Kategorie "Didaktik" seinen thematischen Schwerpunkt im Bereich "Schule". Die Autoren legen höheren Wert auf die Klärung grundsätzlicher Fragen der Aufgaben und Ziele der Institution Schule an sich. Dokument IRE hingegen hat innerhalb der Kategorie "Didaktik" seinen thematischen Schwerpunkt im Bereich "Anlage des Lehrplans". Die Autoren konzentrieren sich deutlicher auf das Arrangement der zu vermittelnden Inhalte und treffen insgesamt weniger Aussagen zu Fragen des Schul- und Unterrichtsprofils. Auch für die Dokumente ZMD und IRH ist die Unterkategorie "Anlage des Lehrplans" vergleichsweise schwach vertreten.

- Für Dokument ZMD ist das verständlich, da dem Fachprofil ein dreispaltiges Curriculum folgt, das diesen Bereich abdeckt. Dokument IRH bleibt in dieser Hinsicht als Lehrplan unvollständig und wäre für einen direkten Eingang in die Unterrichtspraxis noch nicht

verwendbar. Die mittleren Werte der Dokumente IPD und IFB in diesem Bereich werden durch die unkonventionelle Matrixdarstellung der Unterrichtseinheiten kompensiert, die allerdings das Fehlen eines curricularen Verlaufsmusters nicht ersetzen können. Insofern gilt auch für sie eine ähnliche Mängelsituation wie für Dokument IRH: Sie müssen von der Lehrkraft umfassend in einen eigenen Stoffverteilungsplan übersetzt werden.

Aussagen zu Kindern, die ihre **Rolle als Schüler** betreffen und nicht Aussagen zu Kindsein und Kindheit im Allgemeinen darstellen, sind in allen Dokumenten schwach vertreten. Die höheren Werte in Dokument IRH resultieren aus den Zitaten rechtlicher Bestimmungen des Hessischen Schulgesetzes, die auf den Schüler als Rechtssubjekt eingehen. Diese werden deshalb auch unter der Kategorie "Didaktik" und nicht nur unter der Kategorie "Recht" geführt, weil es sich auch bei derartigen juristischen Maßgaben um Sätze mit pädagogischem Gehalt ("Recht auf Bildung", "die körperliche und seelische Unversehrtheit") handelt.

Die Dokumente ZMD, IPD und IFB beinhalten relativ wenig **Aussagen zur Lehrkraft**; die Werte steigen für die Dokumente IRH und IRE indes deutlich an, was sich darauf zurückführen lässt, dass beide Texte kürzer sind als die Dokumente ZMD, IPD und IFB, dabei aber etwa gleich viel (insgesamt aber gleich *wenig*) Aussagen zur Lehrkraft enthalten. Bei Dokument IRH fällt aber das umgekehrte proportionale Verhältnis der Unterkateogrien "Lehrplananlage" und "Lehrer" auf, und bei Dokument IRE das deutliche Übergewicht beider Unterkategorien. Die Unterkategorie "Formen des Unterrichts" ist bei allen Dokumenten im Mittel hoch, in Dokument ZMD ist sie sogar mit Abstand die Schwerpunktkategorie. Die Unterkategorie "Aufbau des Unterrichts" ist insgesamt eher niedrig. Daraus lässt sich vorläufig schließen:

- Die Autoren von Dokument ZMD differenzieren deutlicher zwischen Lehrplananlage, Rolle der Lehrkraft und Unterrichtsform. Die Unterrichtsform sehen sie weniger durch die Inhalte des Lehrplans selbst oder durch die so genannte Lehrerpersönlichkeit determiniert, sondern durch eine eigenständige Unterrichtsmethodik.
- Die Dokumente IPD, IFB und IRH richten ihren Blick mehr auf strukturelle Fragen von Schule an sich, auf die Bedeutung der Institution Schule für die religiöse Sozialisation. Im Vergleich zur Unterkategorie "Schule" sind die Unterkategorien "Anlage des Lehrplans" und "Lehrer" in Dokument IRH aber schwächer vertreten. Dies und das umgekehrt proportionale Verhältnis von "Lehrplananlage" und "Lehrer" lassen den Schluss zu, dass die Autoren der Institution Schule einen maßgeblichen Anteil an der religiösen Sozialisation zuschreiben, ohne dies aber in der Anlage ihres Lehrplans, ihres Bildes von der Lehrkraft oder ihrer Vorstellung von angemessenen Unterrichtsformen zu präzisieren. Dokument IRH ist das Dokument, das – nicht zuletzt in rechtlicher Hinsicht – am deutlichsten die Ansprüche formuliert, welche seine Autoren gegenüber den muslimischen Schülern seitens des Schulsystems erfüllt sehen wollen. Dies läuft zunächst ihrem Anspruch auf eine moderne, anschlussfähige Pädagogik, die aus dem Unterrichtsgegenstand selbst gewonnen wird (als Fachdidaktik), zuwider. Sie werden ihrer Ankündigung, diese Pädagogik zu präsentieren (Satz IRH070), jedenfalls in den Bereichen Aufbau und Formen des Unterrichts nicht gerecht, sondern bleiben dem programmatischen Niveau verhaftet.
- Die Unterkategorie "Schule und Unterricht" rangiert in den ersten vier Dokumenten gleichbleibend hoch, in Dokument IRE aber am unteren Ende. Unter diese Kategorie fallen Aussagen, die sich eher auf der Ebene allgemeiner Feststellungen und weniger auf derjenigen konkreter didaktischer Anweisungen bewegen. Mit Einschränkung lässt sich sagen, dass diese Unterkategorie einen gewissen 'Ideologiefaktor' beinhaltet. Damit soll nicht unterstellt

werden, die Autoren würden dann den Islam als Ideologie auffassen, wenn die Auszählung hier hohe Werte ergibt. Vielmehr ist damit gemeint, dass in diesem Fall der Entwurf eines Ideals im Vordergrund steht und weniger ein an Pragmatik orientierter Ansatz. Die Autoren der Dokumente ZMD, IPD, IFB und IRH heben mehr als in Dokument IRE auf Klärung und Darstellung ihrer Sicht von Schule und Unterricht ab. In Dokument IRE rangiert diese Unterkategorie an letzter Stelle – ein Dokument also, dass sich zunächst auf die Klärung der Frage konzentriert, was es mit dem Lehrplanentwurf selbst auf sich hat, dann die Handlungsanweisungen an den Lehrer in den Mittelpunkt des Interesses stellt und ausführlich Formen und Charakter des Unterrichts beschreibt ("Formen"). Letztgenannte Unterkategorie rangiert in allen Texten relativ hoch (in ZMD Spitzenreiter) und muss in engem Zusammenhang gelesen werden mit der Unterkategorie "Handeln des Lehrers". Die Rangfolge in Dokument IRE verrät ein vergleichsweise höheres Maß an Pragmatismus und innerer Logik, indem es über die Unterkategorien "Handeln des Lehrers" und "Formen des Unterrichts" auf die maßgebliche didaktische Variable des Religionsunterrichts eingeht, nämlich den Schüler und sein Handeln im Unterricht. Diese Kategorie rangiert immerhin in drei der fünf Dokumente an letzter Stelle, was auf Anhieb nicht sofort einleuchtet (in Dokument IRH nehmen die beiden Unterkategorien "Anlage des Lehrplans" und "Handeln des Schülers" den gleichen Rang ein).

Von besonderem Interesse ist hier auch der direkte Vergleich zwischen den Dokumenten IPD und IFB, da sie von ihrer Entstehungsgeschichte her unmittelbar aufeinander beziehbar sind. Diagramm 8 (Anhang Teil 1) zeigt die Abweichungen für die einzelnen Unterkategorien der Kategorie "Didaktik", wobei als Bezugsachse der Mittelwert aller untersuchten Dokumente angelegt wurde. In der redaktionellen Bearbeitung des Kölner IPD-Entwurfs wurden die Tendenzen für das Berliner IFB-Dokument wie folgt verschoben (im Schnitt um 1,89 Prozentpunkte, also vergleichsweise wenig):

- Die Aussagen zur Anlage des Lehrplans, zum Profil der Lehrkräfte, zur Institution Schule und zu Formen des Unterrichts wurden leicht zurückgenommen.
- Die Aussagen zum Unterrichtsmaterial und zum Rollenprofil der Kinder als Schüler blieben unverändert.
- Leicht ausgebaut wurde der Bereich "Aufbau des Unterrichts", was für die Anpassung des Fachprofils an die damals unmittelbar bevorstehende Unterrichtswirklichkeit notwendig war – und in dieser Hinsicht eher noch zu schwach repräsentiert ist (+ 5 %), denn auch das Berliner Dokument verfügt noch nicht über ein curricular strukturiertes Verzeichnis der Ziele und Inhalte des Unterrichts.

Für die Diskussion selbst sind das bereits erste maßgebliche Erkenntnisse. Aber: Der Grad der mehrfachen Zuordnung von Schlüsselbegriffen ist innerhalb der Kategorie "Didaktik" mit am höchsten, weil die Grenze oft schwer zu ziehen ist zwischen Aussagen mit Bezug zur Anlage des Lehrplans, zum Fachprofil des Unterrichts oder zu den allgemeinen Aufgaben von Unterricht und Schule. Um die Diskussion zu entflechten und den inneren Zusammenhängen Rechnung zu tragen, können – unter Berücksichtigung der Rangfolge – die folgenden vorläufigen Leitfragen formuliert werden (sie werden in Kapitel 7 weiter ausdifferenziert):

- Welche allgemeinen Aussagen zu Schule und Unterricht werden getroffen?
- Welche konkreten Ziele des Islamischen Religionsunterricht werden entwickelt?
- Wie wird der Islamische Religionsunterrichts beschrieben?
  - Welche Aussagen zu Form, Charakter und Durchführung des Unterrichts werden getroffen?
  - Welche konkreten Handlungsanweisungen für den Lehrer werden gegeben?
  - Wie wird das intendierte unterrichtliche Handeln des Schülers beschrieben?
  - Welche Materialien und Fertigkeiten werden genannt?

5.7.3 Kategorie “Kind”

Die Kategorie “Kind” untergliedert sich in sechs Unterkategorien (Tabelle 5, Anhang Teil 2), von denen in allen Dokumenten “innerer Seinsbereich” weit an der Spitze rangiert (durchschnittlich 53,99 %) und “Grundschüler” am Ende (durchschnittlich 0,07 %), was zunächst nur bedeutet dass die Autoren die begriffliche Spezifizierung “Grundschüler” vermeiden und lieber vom “Kind” (12 %) oder vom “Schüler” (8 %) sprechen. Im Mittel ist jede Unterkategorie mit 16,67% vertreten. Die sehr hohe Standardabweichung von 18,99 hingegen zeigt bereits, dass die Themen je nach Dokument sehr verschieden gewichtet sind. Für alle Dokumente zusammengenommen stellt sich die Rangfolge der Themen wie folgt dar:

Rangfolge “Kind”		% Anteil an allen Wörtern unter dieser Kategorie
Rang:	Unterkategorie:	Wert:
1.	Seinsbereich	53,99 (15,67)
2.	Handeln	14,66 (0,66)
3.	Entwicklung	12,24 (4,72)
4.	Kind	11,52 (7,51)
5.	Schüler	7,52 (5,99)
6.	Grundschüler	0,07 (0,15)

Das proportionale Verhältnis der Unterkategorien, für alle untersuchten Dokumente, ist in Diagramm 9 dargestellt. Die Standardabweichungen sind in den Balken schwarz unterlegt. Für jedes der einzelnen Dokumente verschiebt sich das Ranking; mit 000 sind nicht besetzte Rangplätze (0 %) gekennzeichnet:

Dokument	ZMD	IPD	IFB	IRH	IRE
Rang:					
1.	Seinsb.	Seinsb.	Seins.	Seins.	Seinsb.
2.	Handeln	Kind	Kind	Handeln	Kind/Entw.
3.	Schüler	Handeln	Handeln	Entw.	Kind/Entw.
4.	Entw.	Entw.	Entw.	Schüler	Schüler
5.	Kind	Schüler	Schüler	Kind	Handeln
6.	Grundsch.	000	000	000	000

Die proportionale Verteilung dieser sechs Unterkategorien ist für jedes einzelne Dokument in den Diagrammen 10 bis 14 dargestellt (Anhang Teil 1). Aus diesen Rangfolgen lässt sich mit Einschränkung Folgendes ablesen:

- Alle Texte legen einen sehr deutlichen Schwerpunkt auf den innenweltlichen Seinsbereich des Kindes: seine emotionalen und kognitiven Dispositionen, seine Wahrnehmung, seine religiöse Entwicklung, und sonstige pädagogisch-psychologische (insbesondere entwicklungspsychologische) Befunde (siehe oben Fußnote 219). Alle Dokumente verknüpfen diese Befunde mit bestimmten Erwartungen an das Handeln des Kindes. Gemeint ist hier nicht das unterrichtliche Handeln des Schülers (das würde in die Unterkategorie "Schüler", Kategorie "Didaktik" fallen), sondern Handeln und Verhalten des Schülers als "Kind" und "Mensch" über den Unterricht hinaus – und somit ethisch begründbare Erziehungsziele betreffend.

Die Unterkategorie "Grundschüler" ist im Vergleich zur Unterkategorie "Schüler" kaum vertreten. Das könnte bedeuten, dass die Autoren der Rolle des Kindes als Grundschüler nur wenig Bedeutung für die eigene Identität zumessen. Das Kind als 'Kind' wird weit gehend über den stark vertretenen Bereich der psychischen Dimensionen der Haltung erfasst. Das macht die Anbindung an die Theologie als selbstreferentem Deutungshorizont leichter; er muss nicht entwicklungspsychologisch oder erziehungswissenschaftlich begründet werden (der Aussagenbereich "Entwicklung" ist vergleichsweise schwach vertreten). Der Anspruch, eine islamische Religionspädagogik 'vom Kinde aus' zu entwickeln, wie er von den Autoren der Dokumente IPD und IFB vertreten wird (die Werte für die Unterkategorie "Kind als solches" sind etwas höher; vgl. auch den Abschnitt 7.1.3), wird nicht eingelöst. Es handelt sich vielmehr um eine religionspädagogisch motivierte Wahrnehmung, die die Autoren von ihrer religiösen Anthropologie her entwickeln. Diese projizieren sie auf das Kind.

Dokument IRE weicht allerdings etwas vom allgemeinen Trend ab (der Bereich "Seinszustand" ist deutlich niedriger), was die oben entworfene These eines höheren Pragmatismus seiner Autoren zu unterstützen scheint: Hier werden weniger Entwürfe für die Zukunft präsentiert und weniger religiös determinierte erziehungstheoretische Modelle entwickelt. Das Kind wird 'als Kind' erfasst und in seiner Rolle als Schüler und weniger über die theologielastige Achse des inneren Seinszustands. Ob das allerdings wirklich im Einzelfall zutrifft und wie sich das am Text konkretisieren lässt, kann nur die Diskussion klären, für die folgende Leitfragen formuliert werden:

- Welche Entwicklungsaufgaben des Kindes werden skizziert?
- Welche Erziehungsziele werden entworfen?
- In welchen sozialen Rollen werden muslimische Kinder gesehen?

Auch innerhalb der Kategorie "Kind" bietet sich ein direkter Vergleich der beiden Dokumente IPD und IFB an (siehe Diagramm 15, Anhang Teil 1):

- Die redaktionellen Änderungen zwischen Dokument IPD und IFB fallen geringer aus als für die Kategorie Didaktik. Die leichte Reduktion der Bereiche "Entwicklung" und "Handeln" und der leichte Zuwachs im "inneren Seinsbereich" fallen für die Interpretation nicht weiter ins Gewicht. Die Änderungen resultieren weit gehend aus sprachlichen Korrekturen (Kürzungen und Zusammenfassungen von Wiederholungen oder zu lang geratenen Sätzen).

5.7.4 Kategorie "Islam"

Diese Kategorie zergliedert sich in 15 Unterkategorien; sie ist im Mittel mit 6,68 % bei einer Standardabweichung von 4,88 vertreten. Das liegt daran, dass sich die Aussagen zu diesem

Begriffsfeld eindeutiger bestimmbaren Gegenstandsbereichen zuordnen lassen, d.h. mit weniger Überlappung zwischen den Unterkategorien, die durch Mehrfachzuordnung zu Stande kommt. Die Rangfolge orientiert sich an den Mittelwerten (in Klammern die Standardabweichungen für jede Unterkategorie); die Proportionen der prozentualen Verteilung sind in Diagramm 16 (Anhang Teil 1) dargestellt:

Rangfolge "Islam"		% Anteil an allen Wörtern unter dieser Kategorie	
Rang:	Unterkategorie:	Wert:	Kürzel
1.	Praxis	15,22 (8,98)	Pra.
2.	Koran	13,29 (3,64)	Kor.
3.	Islam	13,25 (5,10)	Is.
4.	Gott	12,16 (7,24)	G.
5.	Glaubensinhalt	9,60 (1,86)	Gl.i.
6.	Religion	6,82 (4,71)	Rel.
7.	Glauben	6,18 (4,80)	Gla.
8.	Muslime	4,94 (1,90)	Mus.
9.	Muhammad	4,57 (4,71)	Moh.
10.	Sunna	4,38 (3,03)	Sun.
11.	Ethik	4,30 (2,57)	Eth.
12.	Propheten	2,81 (3,03)	Pro.
13.	Christen	1,15 (1,19)	Chr.
14.	Juden	0,74 (1,08)	J.
15.	Christen u. Juden	0,72 (0,81)	Chr.+J.

Die Rangfolge lässt sich für jedes einzelne Dokument darstellen (siehe dazu auch die Diagramme 17 bis 21, Anhang Teil 1):

Dokument	ZMD	IPD	IFB	IRH	IRE
Rang:					
1.	**Is.**	**Kor.**	**Kor.**	**G.**	**Pra.**
2.	**Pra.**	**Is.**	**Is.**	**Is.**	**Kor.**
3.	**Gl.i.**	Rel.	Rel.	**Pra.**	Moh.
4.	**G.**	**G.**	**Gl.i.**	**Kor.**	Pro.
5.	Gla.	**Gl.i.**	Gla.	**Gl.i./Sun.**	**Gl.i**
6.	**Kor.**	Gla.	**G.**	**Gl.i./Sun.**	**Is.**
7.	Moh./Mus.	**Pra.**	**Pra.**	Rel.	Mus.
8.	Moh./Mus.	Eth./Mus.	Eth.	Eth.	**G.**
9.	Pro.	Eth./Mus.	Mus.	Mus.	Chr.
10.	Eth.	Sun.	Sun.	Moh.	J.
11.	Sun.	Moh.	Moh.	Pro.	Gla./Rel./Chr.+J.
12.	Rel.	Pro.	Pro./Chr.+J.	Chr.	Gla./Rel./Chr.+J.
13.	000	Chr./Chr.+J.	Pro./Chr.+J.	000	Gla./Rel./Chr.+J.
14.	000	Chr./Chr.+J.	Chr.	000	Eth.
15.	000	J.	J.	000	Sun.

Die Rangfolge der Gegenstandsbereiche unter der Kategorie "Islam" lässt auf den ersten Blick drei Blöcke (*cluster*) erkennen, von denen der erste das thematische Schwergewicht bildet (in obiger Liste fett hervorgehoben):

1 Fragen der Religionslehre mit Bezug zu den zwei theologischen Grundparametern Gottesbild (G.) und Offenbarungsschrift (Kor.), Fragen der religiösen Praxis (Pra.) und Fragen des religiösen Lehrgebäudes an sich (Is.). Dabei geht es zum einen um Lernbereiche, die – vorsichtig formuliert – auf das kognitive Lernen abheben. Das betrifft Inhalte, die im Unterricht eingeführt, erarbeitet und gesichert werden müssen, aber auch inhaltliche Setzungen weit gehend normativer Art, die von den Autoren in den Texten angeführt und erörtert werden.
2 Der zweite Block umgreift Themen, die sich um Fragen der Religion und des Glaubens an sich drehen (Gla.) – ein Bereich, der erwartungsgemäß in Dokument IRE schwach vertreten ist, stärker hingegen in den Dokumenten ZMD, IPD und IFB, die mehr Aussagen bezüglich angestrebter beziehungsweise vorausgesetzter Ideale enthalten: Sie haben einen theologischen Schwerpunkt. Die Unterkategorie Glaubensinhalt (Gli.) oszilliert zwischen diesen beiden Blöcken: Einerseits geht es dabei um konkrete Glaubensaussagen der Religionslehre wie zum Beispiel die so genannten ‘sechs Glaubenspfeiler’; andererseits berühren solche Aussagen auch immer Fragen von Glauben an sich.
3 Den dritten Block könnte man – der Einfachheit halber dem Begriffsvorschlag der Autoren folgend – mit “Ethik” übertiteln, auch wenn das zuerst eine philosophische Disziplin ist. Auf religiöse Kontexte übertragen, droht sie an Kontrastschärfe zu verlieren, weil sie (aus philosophischer Sicht) gleichermaßen an die metaphysischen Axiome (Gottes- und Jenseitslehre, das Böse in seiner Rolle als wesenhafter Antagonist zum Guten an sich) angebunden wird, wie alle anderen Ideenbereiche der Religion auch (die Morallehre, anthropologische Grundaussagen). Dieser Block umfasst die Sunna als zweite, praxisorientierte Stütze des islamischen Offenbarungswerks (Sun.), Aussagen über Muhammad als Mensch und Prophet (Moh.) und Aussagen über die Muslime als Akteure im Spiegel der Lehre (Eth.; Mus.).

Mit den Unterkategorien “Praxis” und “Sunna” ergeben sich über die Grenzen der hier beschriebenen thematischen Blöcke hinweg naturgemäß die meisten Querverbindungen. Unter diesen Vorzeichen ethischer Fragestellungen müssen auch die Aussagen unter der Unterkategorie “Prophetengeschichten” (Pro.) gelesen werden, denn die Autoren weisen ihnen mit Blick auf erhoffte Vorbildwirkungen eine didaktische Bedeutung für das Handeln des Kindes zu.

Vom Ansatz her ließen sich noch als vierter Block die Aussagen zu nicht-islamischen Religionen zusammenfassen, die sich im Wesentlichen auf die Bereiche Christentum (Chr.) *oder* Judentum (J.), Christentum *und* Judentum (Chr.+J.) und sonstige, nicht namentlich genannte Religionen und Weltanschauungen beschränkt. Die Frage nach den interreligiösen Bezügen wäre hier anzuknüpfen, wogegen allerdings einige Argumente sprechen: Diese Aussagen sind zahlenmäßig schwach vertreten; es handelt sich um Aussagen nur sehr allgemeiner Natur; in keinem der Dokumente wird Interreligiosität als eigener Lernzielbereich oder als Unterrichtsprinzip entwickelt. Es darf vermutet werden, dass sich mehr Aussagen mit Bedeutung für Fragen des Dialogs mit anderen Religionen und des friedlichen Zusammenlebens in den anderen islambezogenen Unterkategorien finden lassen, weil die Autoren solche Fragen “per se” in der islamischen Religionslehre verortet sehen. Dies wird in der Diskussion dennoch aufgegriffen; Fragen des interreligiösen Bezugs könnten sich als wichtiges inhaltliches Standardkriterium für die behördliche Überprüfung eines Lehrplanentwurfs herauskristallisieren, wenn sie unter “interkulturellem Lernen” als explizite Lehrplanforderung subsumiert werden. Darum wurde dies als Unterkategorie aufgenommen. Des Weiteren fällt an der prozentualen Verteilung der Unterkategorien auf:

- Explizit interreligiöse Bezüge sind in allen Dokumenten kaum vertreten.
- Die deutliche Präsenz des Bereichs der auf die Ethik bezogenen Aussagen lässt sich durch die auf das Handeln bezogenen Kategorien begründen. Handlungsmotive werden an religiöse Motive rückgebunden.
- Der Bereich des "Glaubens" zerfällt in "Glaubensinhalt" und "Aussagen zum Glauben an sich". Letztgenannter Bereich ist schwächer vertreten; in Dokument IRH fehlt er ganz.
- Aussagen zum Gottesbild finden sich in allen Dokumenten. Auffallend ist hier die Sparsamkeit der Autoren von Dokument IRE: Sie haben ihren Schwerpunkt auf Fragen der Glaubenspraxis gelegt. Für die Autoren von Dokument IRH ist das Verhältnis umgekehrt: Sie bauen ihr Gottesbild aus. Aber auch ihr Anteil von auf die religiöse Praxis bezogenen Aussagen ist (ähnlich auch Dokument ZMD) höher als in den Dokumenten IPD und IFB.
- Die Unterkategorie "Islam" erfasst alle Aussagen, in denen explizit der Islam als Lehre namentlich bezeichnet wird. Sie ist naturgemäß stark vertreten – mit Ausnahme von Dokument IRE.
- Die Unterkategorie "Koran" nimmt in allen Dokumenten einen breiten Raum ein, was sich leicht aus der Bedeutung des Koran als Schriftgrundlage der Theologie und Praxis des Islam erklären ließe. Zudem stellt der Koran als auch heute noch auf Arabisch gelesene Schrift für den Grundschulunterricht besondere Herausforderungen bereit. Aber diese Unterkategorie ist auch in Dokument IRE vertreten, das sich ansonsten theologisch eher zurückhält. Das lässt darauf schließen, dass sich unter seinen Autoren Personen befunden haben, die an Fragen des Koran ein prioritäres Interesse haben, ohne sich zu sehr auf Fragen der Theologie einlassen zu wollen.
- Die Unterkategorie "Muhammad" ist überraschenderweise nur sehr schwach vertreten: etwas deutlicher in Dokument ZMD, am stärksten in Dokument IRE. Das lässt sich jeweils mit dem betonteren Bezug beider Dokumente zum Gemeinschaftsleben erklären, für das Muhammad und seine frühe Gemeinde als prototypisch gelten. Die Sunna wiederum ist in den Dokumenten ZMD und IRE relativ schwach vertreten, in IPD, IFB und IRH hingegen stärker: Hier fungiert sie als theologisch-normative Quelle für eine Reihe von Aussagen, die nicht primär der Gestaltung des Gemeinschaftslebens zuzurechnen sind, sondern der Grundlegung der Lehre selbst – Sunna also als die zweite Glaubensquelle des Islam und als religiöser Schriftfundus. In diesen Dokumenten finden sich auch mehr Aussagen zur Religiosität an sich, was ihren insgesamt theologischen Schwerpunkt weiter unterstreicht. Dies bestätigt sich nochmal in den Werten für die Kategorie "sprachliche Besonderheiten", Unterkategorie "theologische Fachwörter" (vgl. Tabelle 10, Anhang Teil 2): Die Dokumente IPD, IFB und IRH heben sich gegenüber den Dokumenten ZMD und IRE deutlich ab. Letztere aber haben wiederum in der Unterkategorie "arabische Fremdwörter" einen höheren Anteil, was diese Differenz ein wenig kompensiert.
- Auffällig ist auch die herausragende Stellung des Bereichs der religiösen Praxis in Dokument IRE. Die Ursache hierfür liegt zum einen in der deutlicheren Gesamtanlage des Lehrplans auf die grundschulspezifischen Bedürfnisse hin: Der handelnde Vollzug geht dem denkenden Nachvollzug voran. Zum anderen wächst dieser Bereich dadurch an, dass sich die Autoren des vergleichsweise kurzen Dokuments IRE in allen anderen systematisch-theologischen Bereichen eher zurückgehalten haben; die Diktion ist hier behutsamer als in den anderen Dokumenten.

Der direkte Vergleich zwischen den beiden Dokumenten IPD und IFB ergibt nur einige wenige (nicht signifikante) Abweichungen auf dem Weg des Kölner Entwurfs hin zum Berliner Entwurf, die sich aus Diagramm 22 (Anhang Teil 1) ablesen lassen:

- Die Bereiche “Gottesbild”, “Islam”, “Muslime” und “Religion als solche” wurden leicht zurückgenommen; die Bereiche “Glauben an sich”, “Koran” und “religiöse Praxis” leicht erweitert. Eine grundsätzliche Abweichung in der Tendenz beider Dokumente lässt sich daraus nicht ablesen.

Für die Diskussion der Kategorie “Islam” ergeben sich zusammengefasst folgende vorläufige Leitfragen:

- Wie wird “Islam” verstanden?
  - Welche Definitionen von “Islam” werden gegeben?
  - Welches Gottes- und Menschenbild wird gezeichnet?
  - Welche Aussagen zu Koran und Sunna werden getroffen?
  - Welche Aussagen mit Bezug zu Ethik und Moral werden getroffen?
  - Welche Elemente der religiösen Praxis werden erwähnt?
  - Welche Glaubensinhalte werden in den Vordergrund gestellt?
  - Wie wird Muslimsein verstanden?
- Welche Aussagen zu Fragen von Religion und Glauben werden getroffen?
- Welche Aussagen mit Bezug zu anderen Religionen (interreligiöse Bezüge) werden getroffen?

5.7.5 Kategorie “Umfeld”

Hier sind insgesamt 17 und damit sehr viele Unterkategorien vertreten. Ihre zusammenfassende Diskussion wird, das ist bereits absehbar, nicht in dieser Differenzierung durchzuführen sein, und zwar auf Grund der vielfachen Querbezüge und der geringen numerischen Stärke einzelner Unterkategorien in einigen oder sogar allen Dokumenten. Tabelle 11 (Anhang Teil 2) zeigt die alphabetische Auflistung. Die Unterkategorien sind im Mittel mit 6,21 % bei einer mittleren Abweichung von 5,06 vertreten, sind also von Dokument zu Dokument sehr unterschiedlich gewichtet oder, vor allem in den niedrigeren Rängen, teilweise nicht durchgängig vertreten. Nach Mittelwerten sortiert ergibt sich folgende Rangfolge:

Rangfolge “Umfeld”		% Anteil an allen Wörtern unter dieser Kategorie	
Rang:	Unterkategorie:	Wert:	Kürzel:
1.	Land	14,96 (6,80)	La
2.	Andere	11,68 (8,15)	A
3.	Gemeinschaft (musl.)	11,60 (8,15)	Gm
4.	Gemeinschaften	11,40 (9,54)	G.ten
5.	Gesellschaft	11,14 (4,28)	Ges
6.	Geschlecht	9,99 (13.04)	w-m
7.	Gemeinschaft (gesell.)	8,94 (7,02)	Gg
8.	Muslim	8,90 (10,97)	M
9.	Schule	5,52 (4,15)	Sch
10 .	Familie	3,48 (1,24)	F
11 .	Lerngruppe	2,95 (2,77)	L
12 .	Eltern	1,64 (1,30)	Elt
13 .	Gruppe	1,03 (1,42)	G
14 .	Gemeinde	0,89 (1,13)	Gde
15 .	Nachbarn	0,80 (1,79)	N
16 .	Freunde	0,43 (0,63)	Fr
17 .	Erwachsene	0,14 (0,31)	Erw

Diagramm 23 stellt die Proportionen der prozentualen Verteilung der Unterkategorien innerhalb der Kategorie “Umfeld” dar (für alle fünf untersuchten Dokumente zusammengefasst; siehe Anhang Teil 1). Die Rangfolge für jedes einzelne Dokument lässt sich wie folgt darstellen:

Dokument	ZMD	IPD	IFB	IRH	IRE
Rang:					
1.	Gm	w-m	w-m	La	M
2.	La	G.ten	G.ten	A	A/Gg/Gm/L
3.	Gg	Ges	Ges	G.ten	A/Gg/Gm/L
4.	Ges	La	A	Gg/Gm/Sch	A/Gg/Gm/L
5.	M	A	La	Gg/Gm/Sch	A/Gg/Gm/L
6.	F/L	L	L	Gg/Gm/Sch	Ges/Sch
7.	F/L	Gm	F/Gm	Ges	Ges/Sch
8.	G.ten/G	F	F/Gm	M	F/N
9.	G.ten/G	Sch	Elt/Sch	Elt	F/N
10.	Gde	M	Elt/Sch	F/w-m	000
11.	A/Sch	Elt/Gg	M	F/w-m	000
12.	A/Schu	Elt/Gg	Gde/Gg/G	Fr	000
13.	Fr	Gde/G	Gde/Gg/G	000	000
14.	Elt/Erw	Gde/G	Gde/Gg/G	000	000
15.	Elt/Erw	000	000	000	000
16.	000	000	000	000	000
17.	000	000	000	000	000

Die Darstellung der proportionalen Verteilungen für jedes einzelne Dokument sind in den Diagrammen 24 bis 28 (Anhang Teil 1) wiedergegeben. Für alle Dokumente gilt, dass “Deutschland” einerseits und “Herkunftsland” andererseits als Vergleichshorizonte errichtet werden. Um diese Achse herum werden andere soziale Bezugsbegriffe entwickelt. Daraus ergibt sich, dass auch die Autoren, die eigentlich ihre Vorstellungen von IRU nicht primär aus dem Migrationskontext heraus formulieren wollen, sich aus diesem selbst nicht ganz befreien können –

gerade da, wo die Autoren ganz besonders auf Faktoren der Normalität setzen wie in Dokument IRH: Seine Säule für die Unterkategorie "Land" überragt alle anderen (Diagramm 27). Mit "Land" korrespondiert die Unterkategorie "Gemeinschaft/in allgemein-gesellschaftlicher Hinsicht; Gg", die allerdings für die Dokumente IPD und IFB eher niedrig ausfällt.

Auffallend ist hier auch die Korrelation mit der Unterkategorie "Andere/Andersdenkende..." (Diagramme 24 und 27): Sie ist für Dokument IRH am größten, für Dokument ZMD indes gering. Trotz dieser Schwankungen kann festgehalten werden, dass auch die Dimensionen "Wir Muslime" und "die Anderen" zueinander in Antithese gesetzt werden. Darauf wird in der Diskussion einzugehen sein.

In der Diskussion aufgegriffen wird auch der hohe Wert für die Unterkategorie "Geschlechterfragen; w-m", der alle anderen Unterkategorien der Dokumente IPD und IFB überragt (Diagramme 25 und 26), für die Dokumente ZMD und IRE hingegen keinerlei Rolle spielt. In diesem Dokument sind im Übrigen acht der 17 Unterkategorien nicht vertreten; es handelt sich um solche Umfeldgruppen, die in das nähere Bezugsfeld des Kindes fallen (Eltern, Freunde, Gruppe, Lerngruppe...).

Als Themenblock mit gewissem inneren Zusammenhang lassen sich die Aussagen zu Gesellschaft und Gemeinschaft zusammenfassen. Von nicht geringem Gewicht sind zudem Aussagen über die Rolle der Muslime in der Gesellschaft, in der sie leben. Diese Aussagen stehen natürlich in sehr engem Zusammenhang mit der Auffassung der Autoren von Gesellschaft und Gemeinschaft. Daneben steht als zweiter Themenblock derjenige, der Aussagen über "die Anderen", zu Herkunft des Kindes, zu Kultur und zu sonstigen nicht spezifizierten Milieufaktoren umfasst, insbesondere aber auch Aussagen über Angehörige anderer Religionsgemeinschaften.

Der Vergleich zwischen den beiden Dokumenten IPD und IFB ergibt die folgenden Abweichungen (Diagramm 29, Anhang Teil 1):

- Abgesehen von einigen nicht signifikanten Verschiebungen wurden die Bereiche "Geschlechter; w-m" und "Gesellschaft; Ges" deutlich reduziert, was sich dadurch erklären lässt, dass einige gesellschaftskritische Aussagen in Dokument IPD abgemildert wurden (vgl. dazu Abschnitt 7.2.4.12.e).

Für die Diskussion ergeben sich weitere Leitfragen:

- Wie beschreiben und differenzieren die Autoren Gesellschaft und Gemeinschaft, wie Rolle und Leben von Muslimen in der Gesellschaft?
- Welche Aussagen treffen die Autoren zum Umfeld des Kindes im allgemeinen Sinne (Andere, andere Religionsgemeinschaften, Herkunft, Kultur(en)...)?
- Welche Aussagen zur Rolle der Geschlechter treffen die Autoren?
- Welche sozialen Handlungsfelder (Familie, Schule...) spezifizieren die Autoren?

Im Wesentlichen wird sich die Diskussion in den Kapiteln 7 und 8 den in diesem Abschnitt entwickelten Leitfragen widmen, die allerdings in eine hiervon abweichende, pädagogisch-systematische Struktur gebracht werden müssen. Sie folgt, vereinfacht gesagt, einer Auffächerung vom Allgemeinen (anthropologische Fragen) zum Spezifischen (Unterrichtsprinzipien).

6 DIE IN DEN UNTERSUCHTEN TEXTEN VERWENDETE SPRACHE

Die Texte entstammen Dokumenten, die den Anspruch erheben, Entwürfe für “Lehrpläne” oder “Rahmenpläne” eines islamischen Religionsunterrichts an öffentlichen Grundschulen zu sein (IRU). Es handelt sich um schriftsprachliche Dokumente mit ganz eigener Diktion. Das lässt sich in verschiedene Aspekte des Sprachstils[222] auffächern, die für die Beschreibung der Textsorte[223] “Lehrplan” näher betrachtet werden müssen:

1 sprachliche Besonderheiten, die in der Entstehung von Lehrplänen begründet liegen;
2 sprachliche Probleme, die sich aus einem besonderen Sprachstil ergeben, wie er in Lehrplänen anzutreffen ist;
3 sprachliche Probleme, die sich aus der Vermischung unterschiedlicher sprachlicher Ebenen ergeben: Alltagssprache und pädagogische Fachsprache, Konventionen von Sprache in religiösen Kontexten, theologische Fachwörter, Fachwörter aus sonstigen Bezugswissenschaften und Entlehnungen aus nicht-deutschen Sprachen.

---

[222] ‘Charakter’ oder ‘Stil’ sind alltagssprachliche und mit nur Einschränkung literaturwissenschaftlich verwendbare Oberbegriffe. Mit Blick auf die Textlinguistik als Sparte der Linguistik stecken dahinter *text-interne* Klassifikationskriterien, die eine Zuordnung zu einer bestimmten Textsorte gestatten: “die lautlich-paraverbale (bzw. graphische) Ebene, die Wortwahl, Art und Häufigkeit von Satzbaumustern, die Themenbindung und der Themenverlauf, das Thema selbst, Textstrukturmuster” (Linke/Nussbauer/Portmann 1996, 248 f.). Daneben spielen folgende *text-externe* Kriterien eine Rolle: “die Textfunktion, das Kommunikationsmedium, das den Text trägt, die Kommunikationssituation, in die ein Text eingebettet ist” (a.a.O., 250). Diese Listen sind nicht vollständig. Derartige Kriterien sollen helfen, die Tiefenstruktur eines Textes von seiner Obenflächestruktur zu unterscheiden und zu entschlüsseln.

[223] In der Textlinguistik wird zwischen “Textsorte” und “Textklasse” unterschieden. Der früher verwendete Begriff “Textgattung” scheint in der linguistischen Fachliteratur rückläufig zu sein. Es geht um gröbere und feinere Unterscheidungen; für die Grobunterscheidung nach Klassen wird auch der Begriff “Texttyp” verwendet. Zur Großgruppe der massenmedialen Texte gehört die Klasse der Zeitungstexte, die sich in Untergruppen (Sorten) auffächert: Leitartikel, Leserbrief... Über die Sorte “Brief” ist der Brückenschlag zur Großgruppe der literarischen Texte möglich (Liebesbrief, Liebesgedicht...).
Lehrpläne bilden eine vergleichbar exakt abgrenzbare Textsorte, die unterschiedlichen Klassen von Texten zugeordnet werden kann, und zwar weit gehend auf Grund textexterner Klassifikationskriterien: Texte, denen ein Verwaltungsakt zu Grunde liegt, Rechtstexte, Dienstanweisungen, Gebrauchsanweisungen... Für die Fachprofile aber, die hier untersucht werden, kommt noch eine weitere Textklasse in Betracht: Texte mit *pädagogischem* Impetus, die dem Bereich der philosophischen oder der erziehungswissenschaftlichen Texte zuzuordnen sind. Hierzu zählen sowohl klassische literarische Texte wie beispielsweise diejenigen Jean Pauls, aber auch Artikel in pädagogischen Fachzeitschriften. Die Überschneidungen zwischen einzelnen Klassen und Sorten sind vielfältig. Die Entscheidung, wo hinein ein Text spontan oder vorrangig gruppiert wird, beruht auf dem “Wissen über bestimmte konventionalisierte, wiedererkennbare und auch erwartbare Muster des Sprachgebrauchs” [...] “Text*muster*wissen” (Linke/Nussbaumer/Portmann 1996, 253).
Das Wissen um das Textmuster “Lehrplan” ist innerhalb des Fachbereichs “Schule” hochgradig konventionalisiert und fachfremden Lesern nur schwer zugänglich, da sprachlich verklausuliert. Der eingängige pädagogische Sprachstil täuscht darüber hinweg, dass die Distanz zwischen alltagssprachlich dekodierbarer Textoberfläche und fachwissenschaftlich begründeter Tiefenstruktur größer ist als bei vielen anderen Textsorten. Paradebeispiel hierfür sind Begriffe wie “vermitteln” oder “lernen”, die alltagssprachlich mit Begriffen wie “lehren, verstehen oder behalten” identifiziert werden, fachwissenschaftlich (lerntheoretisch) aber weitaus vielfältiger eingebunden sind: erleben, handeln, internalisieren, wiedererkennen, reproduzieren, anwenden, transferieren...

6.1 DIE SPRACHE ALS VERHANDLUNGSSACHE IN LEHRPLANKOMMISSIONEN

In Lehrplankommissionen wird um die sprachlich und inhaltlich angemessene Formulierung gerungen. Dabei gibt es Bereiche, die klar auf der Hand liegen: Dass der Unterricht innere Differenzierung ermöglichen soll, braucht nicht verhandelt zu werden. Andere Bereiche hingegen sind entweder politisch oder juristisch sensibel (die Rechtsabteilung der verantwortlichen Behörde ist die eigentlich letzte Instanz im Zuge der Genehmigung eines Lehrplans), oder sie werden aus fachwissenschaftlicher Perspektive kontrovers diskutiert. Ein aktuelles Beispiel:

> “Unterricht und Schulleben sollen dem Schüler ermöglichen, in die Rolle des verantwortungsbewussten, autonomen Staatsbürgers hineinzuwachsen” ([Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus] 2000, 17).

Dieser Satz berührt Kategorien des sozialen Lernens, des politischen Denkens und des Bilds vom Menschen als Mitglied einer freiheitlich-demokratischen Gesellschaft, die in einer ausgewogenen Kommission diskutiert werden, bevor sie in den Lehrplan einfließen. Das Attribut “autonom” (*αυτονομοσ* : “nach eigenen Gesetzen lebend”) an Stelle des hier vielleicht erwarteten “mündig” darf nicht im Sinne eines landespolitischen Partikularinteresses missinterpretiert werden (“der Schüler als zukünftiger Bürger des autonomen Freistaats Bayern”). Fraglich ist indessen, ob Staatsbürger zu sein als Rolle verstanden werden sollte; man kann auch die Meinung vertreten, dass man in Rollen nicht hineinwächst – sie werden ausgehandelt und übernommen. Die Antworten auf derartige Fragen hängen davon ab, welche Theorien von Sozialisation und Personwerdung in einer Kommission vertreten werden.

Wie eine Lehrplankommission zusammengesetzt ist, hat nicht nur Auswirkung auf die Inhalte, sondern auch auf den spachlichen Stil der entstehenden Dokumente. Je größer der Kreis der Beteiligten[224], desto breiter der Diskurs, desto schwieriger auch die Moderation hin auf einen Konsens.[225] Lehrplankommissionen können darum in der Regel aus einem relativ kleinen Kreis quasi ‘stimmberechtigter Mitglieder’ und aus einem größeren Kreis von wechselnden Fachberatern bestehen. Letztgenannte vertreten unterschiedliche akademische Disziplinen und gesellschaftliche Gruppen, die von einem Lehrplan betroffen sind (siehe Abschnitt 2.2.5). Sie bringen naturgemäß ihre eigenen sprachlichen Konventionen mit.

Es handelt sich dabei aber nicht allein um ein Problem sprachlicher Codes, sondern um ein Grundsatzproblem der Lehrplankonstruktion, auf das bereits Kerschensteiner hinwies, der eine “persönliche Bedingtheit zwischen Lehrplan und Autor” bevorzugte und zur Arbeit von Kommissionen kritisch anmerkte:

> “Wirklich einheitliche zielbewusste Lehrpläne verlangen in ihrer Konzeption wenigstens auch eine in sich gefestigte Persönlichkeit zum Autor. Der fertige Entwurf mag dann immerhin kommissionell beraten werden. Aber man vergesse dann nicht, dass Kommissionen schon oft den besten Wein auch verwässert haben” (Kerschensteiner 1893, 6 f.).

---

224 Berufungen in eine Lehrplankommission erfolgen durch: “Vorschlag vorgesetzter Dienststellen 59,5 %, Vorschlag des Kommissionsleiters 26,1 %, Empfehlung anderer Kommissionsmitglieder 17,8 %, Mitgliedschaft in einem Verband/einer Gewerkschaft 5,0 %, Mitgliedschaft in sonstigen gesellschaftlichen Gruppen 4,2 %, Bekanntheit aus bisheriger Zusammenarbeit 5,8 %, besondere Qualifikationen 4,3 %, eigene Bewerbung 2,9 %, Zuständigkeit 1,9 %, Vorschlag kirchlicher Einrichtungen 1,4 %, Veröffentlichungen 1,3 %, Sonstiges bzw. keine Angaben [*im Fragebogen der Untersuchung von Haft; eigene Einfügung*] jeweils 2,4 %” (Haft 1986, 61).

225 “Die Leitung der Lehrplanarbeit in den Lehrplankommissionen wird in der Regel vom Referenten des Staatsinstituts für Schulpädagogik [*nun: “Schulqualität”; eigene Einfügung*] und Bildungsforschung (ISB) übernommen” (Haft 1986, 175, mit Bezug auf Bayern).

Hinter dieser Einlassung können die einschlägigen Ereignisse in der Biographie Kerschensteiners vermutet werden, aber auch das altphilologische Ideal vom Lehrplan und seinem ausgewiesenen sowie fachlich und amtlich akkreditierten Autor: Beispiele für letzteres im Kontext Bayerns sind der "Plan der neuen Schuleinrichtung in Baiern" des altbayerischen Benediktiners und Professors Heinrich Braun, der Lehrplan von 1804 des katholischen Studiendirektionsrats Wismayer, die Gegenkonzeption des Zentralschulrats und protestantischen Theologen Immanuel Niethammer von 1811, der Lehrplan des Münchner Stadtschulrats Georg Kerschensteiner von 1898, und als letzter Einzelautor-Entwurf der beliebte Lehrplan für die Volksschulen von 1926 aus der Feder des Ministerialrats Michael Lex. Die Erstellung von Lehrplänen in Kommissionen anstatt auf dem Schreibtisch des 'universalgebildeten Einzelautors' geht zurück auf einen entsprechenden Vorschlag von Professor Wilhelm Rein ("Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik"). In Bayern fiel die Entscheidung für 'Kommission' statt 'Autor' nach 1945 im Zuge der Diskussion, ob der Lehrplan von Lex in revidierter Fassung wieder in Kraft gesetzt werden solle. Zum Thema "Lehrplanarbeit in Kommissionen" für die Länder der Bundesrepublik Deutschland siehe zusammenfassend die Studie von Haft 1986.[226]

Beim Phänomen der 'Lehrplansprache' handelt es sich nicht um einen kontinuierlichen Sprachstil, der auf festgelegten Sprachmustern beruht:

> "Lehrplanung ist nicht auf Kommissionsarbeit beschränkt. Sie findet in Amtsstuben statt, auf Vorstandsetagen und in Schulzimmern, auf wissenschaftlichen Kongressen, in Gerichtssälen und Personalbüros ebenso wie auf Elternabenden und in Kirchengemeindesälen. Lehrplanung hat die verschiedensten Grade der formalen Organisation und spontaner Ereignishaftigkeit. So wenig wie der gesellschaftliche Ort und die beteiligten Personen bilden die traktierten Themen ein Kontinuum" (Künzli 1986, 9).

---

[226] Diese Untersuchung zur Praxis der Lehrplanarbeit (Zeitraum 1980 - 1985) fußt auf den Aussagen von 625 Befragten aus 255 Lehrplankommissionen (in den damals 11 Bundesländern). Die Autoren zeichnen "übergreifende Charakteristika" heraus (Haft 1986, 151 - 157):

1) "Die Initiative zur Lehrplanrevision geht fast immer vom zuständigen Kultusministerium aus [...] Schulexterne Anlässe [...] spielen eine untergeordnete Rolle. Es gibt [...] keine fach- oder schulartspezifischen Unterschiede in der Häufigkeit, mit der Lehrpläne revidiert werden";
2) "Die Lehrplankommissionen arbeiten eingebunden in ein Netz vorgegebener Personal- und Sachentscheidungen [...] Inhaltlich sind den Kommissionen Festlegungen zu den Bildungs- und Erziehungszielen und zur Form des Lehrplans regelmäßig vorgegeben";
3) "Auch innerhalb der Kommissionen gibt es kaum tiefgreifende Kontroversen. Über die Aufgaben der Schule besteht meist von Anfang an, über die didaktisch-methodischen Leitideen und die Aufgaben des Faches nach kurzer Diskussion Einigkeit [...] Das Arbeitsklima wird einhellig als positiv beurteilt";
4) "Die Konsensfindung innerhalb der Kommissionen wird sicher auch durch ihre homogene Zusammensetzung begünstigt. Nahezu alle Kommissionsmitglieder sind oder waren Lehrer [...] wie auch die meisten in die Kommissionen berufenen Wissenschaftler [*insgesamt über 95 %; eigene Einfügung*]";
5) "Ein zentrales Prinzip der Organisation der Lehrplanarbeit ist die enge Fachbindung [...] Fachübergreifende Kommissionen gibt es nur dann, wenn Entsprechendes im Stundenplan bereits vorgesehen ist [...] Aber auch in diesen Fällen scheint es zu einer fachorientierten Arbeitsteilung innerhalb der Kommissionen zu kommen";
6) "Eine Grundannahme der Untersuchung war, dass sich die Strukturen der Lehrplanentwicklung durch Lehrplankommissionen seit der ersten (*und ab da einzigen umfassenden; Haft 1986, 12; eigene Einfügung*) empirischen Untersuchung durch Haller (1973) nicht einschneidend verändert haben. Diese Vermutung wurde weitgehend bestätigt".

Hinsichtlich der Frage nach Homogenität der Zusammensetzung und Konsensfindung muss allerdings festgehalten werden, dass Desinteresse (4,0 %) und Differenzen in der Kommission (sachliche 9,4 %, persönliche 5,6 %) zum Ausscheiden aus der Kommission geführt haben.

Aber gerade dieser Zwang gesellschaftlicher Teilsysteme, sich über ihre Grenzen hinweg auf so schillernde Begriffe wie 'Kindheit', 'Kindsein', 'Bildung' oder 'Zukunft' zu verständigen und zu handlungsleitenden Ergebnissen zu kommen, erfordert ein Repertoire an Begriffen, die möglichst *injunkt*, das heißt bedeutungsüberlappend verwendet werden können. Der Vorteil liegt in der erleichterten Verständigung, der Nachteil darin, dass potenziell unklar bleibt, *worüber* man sich verständigt. Mit Blick auf Religionsgemeinschaften als gesellschaftliche Gruppen, die in sich schon ein begriffliches Repertoire pflegen, das von Außenstehenden als wenig tranparent, stereotyp und schwer fassbar empfunden wird, kann sich das Problem verschärfen, die Gesprächsgegenstände verbindlich zu konkretisieren.

Zudem gewinnen Fragen der paritätischen Vertretung bestimmter Interessengruppen gerade im Kontext der Entwicklung von Religionslehrplänen ein besonders großes Gewicht: Hier verlangen die grundrechtlichen Implikationen (siehe Abschnitt 3.3) den Kommissionsteilnehmern mehr Selbstbeschränkung ab. Von besonderer Bedeutung sind dabei die sprachlichen Konventionen, wie sie in religiösen Gemeinschaften vorherrschen: Über die religiös-normativen Kategorien wird auch das entsprechende sprachliche Milieu in die Verhandlungen hineingetragen. In der Mitte des Runden Tischs treffen die verschiedenen Vokabeln aufeinander und müssen letztlich auf eine Begrifflichkeit hin nivelliert werden, die von den Lehrkräften und nicht zuletzt von den Schülern verstanden wird. Das muss zum Teil auf der Ebene des Einzelworts ausgehandelt werden – Fragen wie die, ob man das arabische Wort *shahâda* nun mit Glaubens*bekenntnis* oder Glaubens*zeugnis* übersetzen soll, ob man von *inter-* oder *multi*religiösen Bezügen spricht oder ob man das *Gebet zu* Gott als *Zwiesprache mit* Gott bezeichnen möchte.

In der in drei- bis vierwöchigem Turnus tagenden Lehrplankommission für den Erlanger Modellversuch "Islamunterricht" waren vom Frühjahr bis zum Winter 2003, um ein Beispiel für den Aspekt der Ausgewogenheit in der Mitgliederstruktur zu geben, folgende Wissenschaften, Institutionen und gesellschaftlichen Gruppen mit ihren jeweiligen Fachsprachen vertreten:

- die Theologien (islamisch, evangelisch),
- die Religionswissenschaft (religiös neutral),
- die Religionspädagogik (islamisch, evangelisch),
- die Islamwissenschaft und Arabistik (religiös neutral),
- die Grundschulpädagogik (religiös neutral),
- der Freistaat Bayern (Kultusministerium und Schulamt; religiös neutral),
- die Erlanger Religionsgemeinschaft (islamisch).

6.2 DIE 'LEHRPLAN-SPRACHE'

Der Islam hat in der öffentlichen Wahrnehmung in Deutschland kein gutes Image. Die Autoren der vorliegenden Texte wollen deshalb darauf abheben, dass der Islam nicht gefährlich, dass der islamische Religionsunterricht für muslimische Kinder unverzichtbar und für die deutsche Bildungslandschaft eine Bereicherung ist. Alle Bedenkenträger sollen von den lauteren Absichten der Autoren überzeugt werden. Zugleich sollen die wesentlichen Inhalte entfaltet und die im religiösen Weltbild begründeten lebenslangen Entwicklungsaufgaben des Menschen in Lernziele fürs Kind und in eine didaktische Rezeptur für den Lehrer gegossen werden. Das Ergebnis soll schließlich in das begrenzte Deputat an Vormittagsstunden passen. Folglich wird die Sprache überfrachtet. Einige der Aussagen wirken plakativ, womit wie in der kommerziellen Werbung die Sachlichkeit bisweilen in Gefahr geraten kann:

IRH 070 Durch die Anpassung an die kindliche Perspektive, sowie die Kritikfähigkeit gegenüber veralteten Traditionen erhält der Religionsunterricht einen eigenständigen und europäischen Charakter mit zeitgemäßen und dynamischen[227] Grundzügen.

Man kann die These vertreten, dass programmatische und gegebenenfalls auch utopische Vorentwürfe in einer pädagogischen Theorie ihren legitimen Platz haben (siehe dazu Krüger 1999, 70, unter Hinweis auf Klafki). Aber das Paradigma von der Anpassung an *die* kindliche Perspektive ist so alt wie die deutschsprachige Pädagogik selbst; die Ruf nach Kritik an veralteten Traditionen ist in dieser allgemeinen Form auf jeden beliebigen Zusammenhang übertragbar und fungiert als *captatio benevolentiae*; der Rest des Satzes ist nichtssagende Folie. Eine kritische Betrachtung der Texte auf dieser Ebene kann allerdings nicht den Vorwurf belegen, die Autoren würden einen vordergründigen Rechtfertigungsdiskurs für die Legitimierung eigener Interessen (mithin einen *ideologischen*) führen: Sie scheinen – dies ist mehr als nur Hintergrundinformation – von dem was sie propagieren wirklich überzeugt zu sein.

Das Argument, wonach Werbung zwar funktioniere, aber niemand gezwungen werde zu kaufen, zählt in diesem Fall nicht: Dem Produkt, wenn es einmal auf dem Markt ist, werden sich die Schülerinnen und Schüler nicht entziehen können. Nicht übersehen werden darf, dass es sich gerade in den schulischen Sektoren von Religion und Spiritualität schon aus Gründen des beruflichen Ethos verbietet, sich dem Schüler anpreisend zu nähern. Das Risiko der Pauschalisierung als Anzeichen einer drohenden Ideologisierung ist zu hoch. Diese Grenze wird in den vorliegenden Texten manchmal (vermutlich unbeabsichtigt) überschritten:

ZMD079 Andererseits gibt es die – nicht homogene – Gruppe muslimischer Kinder, deren Familien sich im nicht-islamischen Umfeld von vielen Elementen islamischer Glaubenspraxis distanziert haben, häufig auch und gerade unter dem Anpassungsdruck der Mehrheitsgesellschaft.

Aus muslimischer Binnensicht mag es als legitim gelten, *die* Gesellschaft mehrheitlich als "nicht-islamisch" zu bezeichnen, also als "nicht dem Islam entsprechend". Die Formulierung "nicht-muslimisch", also sich nicht zum Islam bekennend, wäre hier aber näher an der Wirklichkeit, denn auch in muslimischen Kontexten gibt es genug Nicht-Islamisches.

Ähnliches gilt für den Vorwurf des "Anpassungsdrucks": Auch Muslime können auf ihresgleichen Anpassungsdruck ausüben, insbesondere auch auf ihre Kinder. Aus Sicht einer "zeitgemäßen" oder "modernen" Religionspädagogik mit Schwerpunkt auf ethischer Erziehung und Schulung des Gewissens aber müsste das Ziel lauten, Widerstandsfähigkeit gegen *jede* Form von unbotmäßigem Anpassungsdruck zu fördern, ohne Ansehen der Personen, ihrer Vergesellschaftung und ihrer Weltanschauungen. Von hier ausgehend wären operationalisierbare Zielformulierungen denkbar, die

a) einerseits berücksichtigen, dass Kinder durchaus ein Bedürfnis danach haben können, sich in ein Ordnung und Sinn stiftendes System einzugliedern (vgl. Abschnitt 8.3.3),
b) andererseits nach objektivier- und kognitivierbaren Risikofaktoren der Anpassung (das Gefahrenpotenzial des 'Mitlaufens') differenzieren und soziale Polarisierungen vermeiden.

---

227 Smail Balic forderte für islamische Bildung im europäischen Kontext einen "dynamischen Umgang" mit der religiösen Tradition (Balic 1983, 163) und beschreibt damit ungefähr die von Razvi geforderte "Transformation" islamischer Theologie in Deutschland (Razvi 2002, 63; siehe auch den Anfang von Kapitel 7). Hier bietet die islamische Theologie den Begriff der *hijrah* als Bezugspunkt (siehe dazu Abschnitt 7.6.2.d), von Balic verstanden als "Anschlussfähigkeit".

Das sind keine Sonderprobleme der Lehrpläne für den islamischen Religionsunterricht, vielmehr wurde von Curriculumforschern das Grundsatzproblem der Taxonomie von curricularen Inhalten bereits glossiert:

> "Wir waren uns bewusst, dass Lernziele allzu häufig formuliert sind wie nichtssagende Plattitüden und Klischees. Manche schienen sie als Gelegenheit zu betrachten, eine Sprache anzuwenden, die man häufig auch in den überspannten Formulierungen der Werbung und bei politischen Programmen findet" (Krathwohl 1975, 4).

Deshalb die Forderung:

> "Wenn Lernziele jedoch dazu dienen sollen, dem Lernprozess eine Richtung zu geben [...], dann muss die Terminologie klar und sinnvoll sein" (ebd.).

Augenfälligstes Merkmal des Lehrplan-Stils ist der pädagogisch motivierte **Indikativ**. Mit ihm lässt sich auch die vageste Vermutung als Imperativ verkleiden. Folgendes Beispiel macht das deutlich:

> IFB 165 Der Heranwachsende wird mündig, lernt sich zu artikulieren, kann qur'anische Texte in seinem Lebensbezug nutzen.

Ob es dabei nur darum geht, die unangenehme Häufung des Hilfsverbs *sollen* zu vermeiden, ist fraglich. Formuliert man derartige Passagen modal um, verlieren die Texte nicht an Eindringlichkeit, sondern gewinnen eventuell an Klarheit hinzu. Allerdings zeichnet sich noch eine andere Tendenz ab: Die Häufung von Indikativen oder Modalverben an sich könnte bereits Aufschluss darüber geben, ob ein Fachprofil mehr normativ oder mehr deskripiv (und damit realitätsnäher) angelegt wurde.

In Satz IFB165 sind wohl drei bedingt hierarchisierbare Zielangaben gemeint, die sich auch anders formulieren ließen, und zwar mehr dahingehend, wie man sich als Autor theologisch positionieren und was man als Auftrag an den Unterricht formulieren möchte. Der Satz IFB165 könnte gemäß dem normativen Anspruch auch lauten:

- Der Heranwachsende soll mündig werden. Dazu gehört für einen Muslim zweierlei: sich zu artikulieren lernen und koranische Texte in seinem Lebensbezug nutzen können.

Mehr auf einen deskriptiven curricularen Denkansatz hin gedacht, könnte der Gedanke in Satz IFB165 wie folgt formuliert werden:

- Zum Bildungsauftrag der Grundschule gehört es, die Schüler zu eigenständigen und eigenverantwortlichen Entscheidungen zu erziehen und sie darin zu unterstützen. Entscheidungen setzen Meinungsbildung voraus. Seine Mitmenschen nicht zu verstehen und sich selbst sprachlich nicht so ausdrücken zu können, dass man verstanden wird, erschwert diesen Prozess. Textverstehen ist dabei ein wesentlicher Teilbereich. Werden die dafür notwendigen Fertigkeiten und Fähigkeiten nicht geschult, wird es für muslimische Schüler schwierig, Bezüge herzustellen zwischen ihrem Leben, dem ihrer Mitmenschen und dem Koran.

Eine beschreibende Sprachführung müsste vom Leser und Anwender eines Fachprofils in die passenden Handlungsanweisungen rückübersetzt werden. Genau in diesem Punkt aber scheinen die Autoren von Lehrplänen den Lehrkräften generell zu misstrauen. Also zurren sie die Dinge so fest wie es irgend geht – und damit leider auch mögliche Irrtümer.

Formulierungen mit "sollen" sind in den Dokumenten natürlich auch vertreten, wobei anzumerken ist, dass der Wechsel zwischen Hilfsverb- und Indikativgebrauch keinen festen Regeln zu folgen scheint:

IRE045 Hierdurch sollen die Kinder ihre muslimische Identität entwickeln, gleichzeitig aber auch den respektvollen Umgang mit anderen Menschen lernen.

Dieser Satz ließe sich umgekehrt wieder in den 'Lehrplan-Indikativ' umwandeln:

- Hierdurch entwickeln die Kinder ihre muslimische Identität; gleichzeitig lernen sie aber auch den respektvollen Umgang mit anderen Menschen.

Der Wechsel im Modus folgt wahrscheinlich dem stilistischen Empfinden der Schreibenden. Der Indikativ selbst steht gewissermaßen für den Anspruch auf und für die Ausübung von Macht: die Macht des Autors, Setzungen vornehmen zu können, solange er die Feder in der Hand hält – im Fall des Lehrplans verbindliche Setzungen auch im juristischen Sinne. Das verleiht dem Text den Anstrich des Unumstößlichen und Unverhandelbaren, ist aber, besonders wenn eine regulierende theologische Bezugswissenschaft fehlt, problematisch. In Passagen, in denen sich der Indikativ unter solchen Vorzeichen gleichsam verselbstständigt, kann es zu Verzerrungen des Inhalts kommen. Es ist nicht mehr klar unterscheidbar, was Zielangabe und was Tatsachenfeststellung ist und – im folgenden Beispiel – worauf sich Kausal- ("da") und Demonstrativpartikel ("dámit", "hier") rückbeziehen:

IRH122 Das Kind lernt, das eigene Vermögen zu schätzen und dessen Grenzen zu akzeptieren sowie Selbstverantwortung gegenüber seinem Körper und dessen Bedürfnissen zu tragen.

IRH123 Dieses Bewusstsein verleiht dem Kind Mut und Kraft, seine Persönlichkeit zu entfalten und seine Umgebung zu entdecken, um sich damit aktiv auseinanderzusetzen.

IRH124 Gerade in der hochtechnisierten und sich schnell verändernden Umwelt sind diese Aspekte für den Handlungs- und Erkenntnisbereich des Kindes sinnstiftend und überschaubar, da hier eine Sicherheit und Geborgenheit stets verlässlich bleibt.

IRH125 Der zeitgemäße Charakter kommt durch die Offenheit für Veränderungen besonders zum Ausdruck, da hier die persönliche Entwicklung angeregt und unterstützt wird.

Die hier verwendete Sprache an sich fordert die Kritik heraus: Mit "Schätzen des eigenen Vermögens" ist nicht gemeint, Vermögenswerte zu taxieren (ähnlicher Lexikfehler wie bei "*das/der* Verdienst"), sondern bezieht sich auf die *Ein*schätzung oder die *Wert*schätzung der eigenen Fertigkeiten und Fähigkeiten – hier also eher ein Problem der Wortwahl. Ein Problem des Satzbaus wäre die Frage, worauf sich das Wort "damit" in Satz IRH123 oder das Wort "hier" in den Sätzen IRH124 und IRH125 bezieht. Auf der inhaltlichen Ebene stellt sich die Frage, was mit "eine Sicherheit und Geborgenheit bleibt stets verlässlich" gemeint ist. Was die Indikative in obigen Sätzen angeht, werden mit ihnen Kausalitäten zementiert, die aus pädagogischer Sicht kritisch wahrgenommen werden müssen; der Zusammenhang ist, so wie er hier dargeboten wird, nicht auf Anhieb zu verstehen, auch wenn die Komposition harmonisch zu klingen scheint – ein Resultat der von Krathwohl (1975, 4) kritisierten Form klischeehafter Sprache.

Auch die pauschale Attributierung von Umweltfaktoren ist problematisch: Wenn die Autoren *die* Umwelt als "hochtechnisiert" und "sich schnell verändernd" charakterisieren, ist nicht klar ersichtlich, warum sie das tun. Sie verraten damit zwar eine ähnlich kritische Weltwahrnehmung

wie jene Pädagogen, die pauschal über die Medien- und Computerkindheit lamentieren, berühren damit aber nicht die Weltwahrnehmung des einzelnen Kindes. Es muss in Frage gestellt werden, ob Grundschüler Hochtechnisierung (von der sie wohl eher fasziniert sind und mit der sie unbefangener umgehen als viele ihrer erwachsenen Lehrer) oder schnelle Umweltveränderungen überhaupt als bedrohliche Systemfaktoren wahrnehmen. Die theologische Apsis von Sicherheit und Geborgenheit ruht auf einem schwachen Fundament, in riskanter Nähe zu einem Religionsverständnis als Mittel zur Flucht vor der Welt.

Wenn hinter Indikativen tatsächlich Normen des religiösen Bezugssystems stehen, dann müssen sie als solche gekennzeichnet werden. Das liegt an der hier vertretenen Materie: eine Religion, von den Autoren verstanden als Denk- und Lehrgebäude mit festen Grenzen, was ist und was nicht ist, was sein soll und was nicht sein darf. Wird Religion so aufgefasst (es gibt alternative Auffassungen davon, was ‘Religion’ ist und wie man sich zu ihr stellt), dann muss das Auswirkungen auf die sprachliche Gestaltung aller Texte haben, die sich auf dieses Lehrgebäude berufen – sei es der Islam, sei es eine andere Religion oder Weltanschauung, die gleichermaßen eigene Normen zu vertreten hat.

Von daher gesehen kann die Frage gestellt werden, ob die vorliegenden Dokumente nicht einfach zur übergeordneten Textsorte *Bekenntnisschrift* gehören: Texte, die religiöse Haltungen und Bekenntnisinhalte einfach nur wiedergeben, ohne sinnvolle und auch kritische Anfragen an sie zu richten. Bestimmte Aussagen klingen nämlich zunächst einfach nur apodiktisch im Sinne des nicht Negotiablen:

> IRE 014 Der Koran ist Gottes Wort.

Aus theologischer Sicht ist diese Formulierung legitim, aus religionspädagogischer Sicht nicht. Dass der Koran Gottes Wort sei, kann von jedermann in Frage gestellt werden – dass bestimmte Metalle den Strom leiten oder eine Kerzenflamme unter Luftabschluss erlischt, hingegen nicht. Kaum bestritten werden kann indes, dass der Koran von den meisten Muslimen als Gottes Wort verstanden wird, dass es diesbezügliche Aussagen im Koran gibt und dass die Autoren dieses Satzes offensichtlich genau diese Auffassung teilen. Sonst wären sie vielleicht vorsichtiger gewesen und hätten stattdessen geschrieben: ‘Muslime glauben...’ oder ‘Der Islam lehrt, dass der Koran Gottes Wort ist’. Unter dem Strich liegt man nicht ganz falsch, wenn man, der spezifischen Textsorte ‘Lehrplan’ Rechnung tragend, hinter der einen oder anderen Indikativkonstruktion eine Zieldimension vermutet und sich nicht so sehr auf die scheinbare Tatsachenbehauptung festlegen lässt.

Das ist nicht nur bei den hier in Rede stehenden Lehrplanentwürfen so; im Lehrplan für die Evangelische Religionslehre für die Jahrgangsstufe 3 der Bayerischen Grundschule stehen Sätze wie

> “Segen ist eine lebensförderliche und Gemeinschaft stiftende Kraft” ([Bayerisches Kultusministerium] 2000, 178).

Welcher ‘Tatsachenbestand’ liegt diesem ‘evangelischen Indikativ’ zu Grunde?

- Die Autoren dieses Satzes gehen davon aus, dass “Segen” existiert.
- Sie nehmen eine bestimmte ‘Wirksamkeit’ des hier beschriebenen Phänomens an.
- Sie beurteilen diese Wirksamkeit im Sinne einer “Kraft” als positiv.
- Sie präzisieren diese Kraft in zweierlei Hinsicht: “lebensförderlich” und “Gemeinschaft stiftend”.
- Für die Autoren ist “Gemeinschaft” ein erstrebenswertes Ziel.

- Aufbau und Erhalt dieser Gemeinschaft sind für sie nicht nur ein soziologisch fassbares Ereignis, sondern darüber hinaus beeinflussbar durch die mit Hilfe religiöser Kategorien fassbar gemachte "Kraft".

Von hier ausgehend könnte – sowohl dem theologischen als auch dem pädagogischen Erkenntnisinteresse folgend – weiter gefragt werden:
- Was muss der Schüler noch über "Segen" wissen, vor welchen erratischen Konzepten soll er gewarnt werden? (Die Textstelle verrät: "Segen kann man nicht erzwingen, nicht anhäufen"; ebd.).
- Woher (Von wem?) stammt "Segen"?
- Was bedeutet die Abwesenheit von "Segen" für das Leben des Einzelnen und für den Zustand der Gemeinschaft?

Für obigen Beispielsatz steht "Segen" als theologisch eindeutig beschreibbarer Terminus innerhalb des religiösen Bezugssystems Pate. Das ist für Menschen, die mit diesem Bezuggssystem vertraut sind, nachvollziehbar und wird vielleicht von jenen, die in diesem Bezugssystem leben und es emotional bejahen, nicht weiter hinterfragt. Genau das aber stellt für alle anderen, die keinen Bezug zu diesem religiösen System haben oder es ablehnen, ein Problem dar. In ihren Ohren können solche Formulierungen den stereotypen Jargon 'der Religiösen' darstellen. Das erschwert die Kommunikation zwischen religiöser Gemeinschaft und der Gesellschaft, von der sie umgeben ist. Auf letztere kommt es in der Schule aber besonders an. Hier soll nicht in Abrede gestellt werden, dass religiöse Ideen auch gegen Widerstände nach außen artikuliert und vertreten werden – gerade das kann zur Dimension von Religion dazugehören. Nur: Für das Gelingen dieser Kommunikation im Kontext der gemeinsamen und allgemeinen Schule *aller* Kinder muss versucht werden, die Schüler für solche Kommunikationsprobleme im Unterricht zu sensibilisieren, anstatt diese Probleme noch zu multiplizieren.

Für den Pädagogen, auch wenn er religiöse Bezugssysteme nicht zwanghaft in Frage stellen will, ergibt sich die Frage, ob es den Schülern zugemutet werden kann, sie in solch internen Sprachcodes zu unterrichten und zu erziehen. Es darf nicht darauf hinauslaufen, ihnen damit die Verständigung zu erschweren. Andererseits lässt sich die Meinung vertreten, dass der Schlüssel für die religiöse Entwicklung gerade in der Sicherheit und Geborgenheit liegt, die ein interner sprachlicher Ordungscode vermittelt. Hier kommt es auf die Bewusstmachung und auf den Ausgleich eben dieser Spannung an.

Die Problematik verschärft sich erheblich, blickt man auf den Islam: Er gehört nicht zu den vertrauten Bezugssystemen des sozialen Milieus, in dem muslimische Schüler in Deutschland aufwachsen. Zu allem Überfluss sind viele Begriffe des Islam mehrfach fremdsprachig belegt (Arabisch und die diversen Muttersprachen muslimischer Schüler). Sie sind teilweise negativ aufgeladen ("Dschihad", "Scharia") und aus Sicht einiger Teilnehmer des Diskurses um islamischen Religionsunterricht nicht einmal adäquat ins Deutsche übersetzbar.[228]

---

228 Der arabisch- und deutschsprachige Autor Amir Zaidan vergleicht das arabische Wort *imân* mit dem deutschen Wort *Glaube* und kommt zu dem Schluss: "Aus diesen Definitionen ergibt sich, dass man den arabischen Begriff 'Iman' auch nicht annähernd mit dem deutschen Wort 'Glaube' wiedergeben kann, weil einfach sein Bedeutungsinhalt Beweisführung, Logik und bewusste Verinnerlichung (d.h. die wesentlichen Inhalte von Iman) im Sprachgebrauch explizit ausschließt" (Zaidan 1999, 40). Eine der ersten Publikationen zur Frage der 'Eindeutschung' koranarabisch-religiöser Begriffe ist [IIIT] 1988; sie lehnt sich an eine Vorläuferpublikation für die Frage der Übertragung solcher Begriffe in die englische Sprache an.

Einmal zurückgeführt an die Theologie des Islam, handelt es sich bei den lehrplantypischen Indikativen um ein sprachliches Phänomen, das sich zwar in solchen Texten häuft, aber auch nicht auf sie beschränkt ist. In der zweiten Sure des Koran begegnet man einem viel zitierten, aber schwierig zu übersetzenden Satz – hier in zwei alternativen Übersetzungen:

> 2:256 "In der Religion gibt es keinen Zwang (d.h. man kann niemand zum (rechten) Glauben zwingen...)" (Paret 1980)
>
> 2:256 "Kein Zwang in der Religion..." (von Denffer 1996)

Von der arabischen Sprache her gesehen liegt das Problem für die Übersetzung darin, dass es sich um einen Nominalsatz ohne Verb handelt (*la ikrâha fid-dîn ...*), der mit dem Verneinungspartikel *lâ* beginnt und damit alles Nachfolgende verneint.[229] Für Koranexegeten ergibt sich in der Konsequenz, dass dieser Satz auf zwei Arten gelesen werden kann:
- Tatsachenfeststellung: {Es *kann* keinen Zwang geben, weil das nicht *möglich* ist.}
- Zielangabe: {Es *darf* keinen Zwang geben, weil das nicht *gut* ist.}[230]

Dass Paret das arabische Wort *dîn* zwar, wie von Denffer auch, mit "Religion" übersetzt, in seiner erklärenden Parenthese aber auf den "Glauben" abhebt, macht die Bandbreite deutlich, auf der sich die Diskussion einzelner Begriffe bewegen kann (vgl. dazu Abschnitt 8.2.2.b).

Der Blick in den Bayerischen Grundschullehrplan zeigt das Bemühen, den 'pädagogischen Indikativ' zu vermeiden; wo etwas erreicht werden soll, etwas für möglich gehalten wird oder Optionen entworfen werden, ist das auch so formuliert ("die Schüler können...", "Erfolgserlebnisse sollen helfen..." [Bayerisches Kultusministerium] 2000, 10). Allerdings wird das nicht immer durchgehalten:

> "Im Unterricht in der Gruppe ... tauschen die Schüler Erfahrungen aus ... Damit erfahren sie, wie bereichernd das Miteinander- und Voneinanderlernen sein kann" (ebd.).

Damit wird einer Erwartung gehuldigt, die in der pädagogischen Erfahrung fußt. Solche Sätze legen fest, was in der Gruppe geschehen und worauf dann letztlich im Unterricht steuernd Einfluss genommen werden soll – vor allem wenn die Schüler in der Gruppe nicht Erfahrungen, sondern Bildkärtchen für Sammelalben austauschen.

---

229 Ähnlich ist das bei der *shahâda*, dem islamischen Glaubenszeugnis, das gerne so übersetzt wird: "Es gibt keinen Gott außer Allah." Der arabische Satz *lâ ilâha illal-lâh* beginnt mit eben diesem Verneinungspartikel und müsste, unter Vermeidung zweier verschiedener Wörter für Gott (Gott, Allah) so übersetzt werden: "Kein Gott außer dem Gott" oder "Keine Gottheit außer dem (einen) Gott" (im Arabischen steht "Gott" mit dem bestimmtem Artikel *al-*). Hier kann es sich aus theologischer Sicht nur um eine Tatsachenfeststellung handeln und nicht um eine Zielangabe.

230 Dieser Vers wird gerne von Muslimen zitiert, die sich gegen den Vorwurf wehren, Fundamentalisten zu sein, eine rigoristische Ideologie zu vertreten oder die Menschen mit Zwang bekehren zu wollen. Sie lesen den Satz als "Niemand kann/darf zum Glauben gezwungen werden, und innerhalb des Bezugssystems Islam darf auch kein Zwang ausgeübt werden – es heißt ja *fid-dîn*, also in der Religion." Es kann aber schon mal passieren, dass Muslime dem Satz einen etwas anderen Tenor verleihen, indem sie argumentieren, dass zwar niemand gezwungen werden kann, Muslim zu werden – *fid-dîn* verstanden als "in den Islam hinein". Aber wer Muslim ist, wer also schon "drin" ist, der muss sich an die Dinge halten. Darum hat die Gemeinschaft ein Recht, auch mit Zwang der Willkür in Auslegung und Praxis Einhalt zu gebieten. Denn der Vers geht ja weiter: *...qad tabayyanar-rushdu minal-ghayy...:* "...Das Rechte ist vom Falschen nun klar unterschieden...".

Als weitere stilistische Besonderheit fällt auf, dass sich in einigen der Texte die Autoren als solche einführen, indem sie sich der 1. Person Plural bedienen. Die Dokumente IRH und ZMD verzichten darauf, mit Ausnahme eines Einzelfalls:

ZMD039 Das sittliche Wollen und Handeln des Muslims basiert auf den von Allah im Koran gesetzten Normen, wie wir sie im Leben des Propheten Muhammad (as) beispielhaft umgesetzt sehen.

Mit dem Personalpronomen “wir” soll hier aber eher nur das Passiv oder das unpersönliche “man” vermieden werden; das muss nicht unbedingt als Ich-Botschaft der Autoren gelesen werden, auch wenn der entsprechende Teilsatz eine Wertung (“beispielhaft”) enthält. Ein ähnliches Beispiel aus Dokument IFB:

IFB059 Wenn diese Beziehungen gefestigt sind, können wir auch von den Regeln innerhalb dieser internen Gemeinschaften sprechen und erkunden, was der Qur’an dazu sagt.

Es sind die Protagonisten des Unterichtsgeschehens, die “erkunden” sollen, nicht die Autoren. In diesem Zusammenhang sei darauf hingewiesen, dass auch mit Wörtern, die eine Betonung, eine kategorische Verneinung, eine emphatische Bejahung oder Vergleichbares markieren, Ich-Botschaften der Autoren zu Tage treten. Ein Beispiel aus dem Berliner Rahmenplan:

IFB051 (e) Hierauf wird Wert gelegt: Das Kind erfährt die Fähigkeit seiner Gemeinschaft mit anderen zusammenzuwirken.

Dieser Satz bedeutet soviel wie “wir, die Autoren, legen Wert auf...”. Deutlicher noch treten die Autoren in folgendem Beispiel hervor:

IFB193 Wer jedoch Religionsunterricht in einem multireligiösen und multikulturellen Milieu anbietet, ohne dieser Situation Rechnung zu tragen, geht unseres Erachtens nach an den im Grundgesetz niedergelegten Grundbegriffen von Toleranz und Pluralismus vorbei.

Hier formulieren die Autoren vorsichtiger, wohl weil sie die sensible Materie grundrechtlicher Bestimmungen berühren. Dies wirkt sich positiv auf das Verständnis der Textstelle aus, da sich die Autoren dort in Richtung Deskripition bewegen, wo es angebracht ist, denn sie sind keine Fachleute für verfassungsrechtliche Fragen. Der Leser nimmt die Autoren ernster; er nimmt ihre Nachdenklichkeit zur Kenntnis. In dem vergleichbaren Satz aus dem Entwurf des IPD fehlt diese Autorensignatur:

IPD222 Wer jedoch Religionsunterricht in einem multireligiösen und multikulturellen Milieu anbietet, ohne dieser Situation Rechnung zu tragen, geht √ an den im Grundgesetz niedergelegten Grundbegriffen von Toleranz und Pluralismus vorbei.

In diesem Beispiel wird im Gegensatz zu Beispiel IFB193 Kompetenz in Fragen der Grundrechtsauslegung und -rezeption angemeldet. Darüber, warum man in Berlin den Teilsatz “unseres Erachtens nach” eingefügt hat, lässt sich nur spekulieren: Die ‘Redaktion’, die den Kölner Entwurf an die Berliner Gegebenheiten angepasst hat, hielt es eventuell für angebracht, in diesen juristisch relevanten Zusammenhängen lieber auf das eigene Erachten hinzuweisen, als sich dem Vorwurf auszusetzen, mit dem scheinbar nicht diskutierbaren Grundrechtsverweis unnötig Widerspruch zu provozieren – was dem Vorhaben, die kritischen Leser auf eine Befürwortung von IRU einzustimmen, schon aus taktischen Gründen zuträglicher sein dürfte.

Mit der 1. Person Plural oder der direkten Anrede des Lesers treten die Autoren manchmal aber auch unmittelbar hinter dem Text hervor:

IPD 047 Das Wort “verbindlich” signalisiert keine von uns vorgenommene Klassifizierung sondern ist ein in der islamischen Terminologie bekannter Ausdruck für diejenigen Ahadithtexte, denen sich der überwiegende Teil der MuslimInnen anschließt.

IRE 001 Bei der Auswahl des Lehrstoffs haben wir uns von dem Ziel leiten lassen...

IFB 032 In welchem Rahmen diese Texte Anwendung finden werden, ergibt sich aus dem Ihnen vorgelegten Plan.

Insgesamt sind das besondere Einzelfälle und nicht maßgebliche Charakteristika der Texte, wie ein Blick auf die Häufigkeiten zeigt (siehe im Anhang Teil 2, Tabellen 3 und 10): Von allen erfassten Begriffen bewegen sich die prozentualen Anteile sprachlicher Auffälligkeiten zwischen (gerundet) 4 % und 10 %, innerhalb derer – neben den Schwergewichten Fremd- und theologische Fachsprache – solche Ich-Botschaften zwischen 0 % und 18 % liegen.

6.3 DAS PROBLEM UNTERSCHIEDLICHER FACHSPRACHLICHER EBENEN

Es bietet sich an, das Phänomen ‘Lehrplan-Deutsch’ einfach unter der Rubrik ‘Jargon’ einzuordnen. Mit Jargon sind Sondersprachen gemeint “wie etwa die Sprache der Jugend, die Sprache des Sports”, aber auch, wie in den vorliegenden Fällen, “die Sprache bestimmter Berufsgruppen” (Herbst 1991, 211) und natürlich auch die Sprache der Religionen.[231] Es geht um eine Sonder- oder Fachsprache, um eine Varietät der normalen Standardsprache, die sich vor allem am Wortschatz in Bezug auf einen klar bestimmbaren Gegenstandsbereich festmachen lässt. Das Problem liegt in der besonderen Art der Vermischung, die die Zuordnung nicht immer möglich macht.

Was ‘klar bestimmbare Gegenstandsbereiche’ sind, ist aber nicht so einfach zu beantworten. Dazu gehört eine unverwechselbare Terminologie, über die sich Fachleute verständigen.[232] Die

[231] Wird der Jargon mit einer Migrantengruppe identifiziert (oder identifiziert sie sich selbst darüber), die überwiegend der *lower class* zugeordnet wird (Müllmänner, Putzkolonne...), wird die Grenze zum Soziolekt überschritten, wie zum Beispiel in einem Satz des Arbeitgebers gegenüber seinem türkischen Angestellten: “*Dein Állah* wird Dir nicht böse sein, wenn Du mal am Freitag arbeitest und nicht zum Freitagsgebet gehst”. Die Eigenschaft des Soziolektes, auch in der Syntax und der Aussprache erheblich von der Standardsprache abzuweichen, kann dabei vom Sprecher aufgegriffen werden: “Hörst Du? Diesen Freitag arbeiten, nix Moschee gehn!” Andersherum ist der Vorstoß der Autoren, über schriftsprachliche Diskurspapiere eine wissenschaftliche Thematik zu besetzen, auch unter den Vorzeichen des Soziolekts von Interesse. Die Frage wäre dann, wie gut ihnen, um das mit Austins Sprechakttheorie zu fassen, der illokutive und perlokutive Akt gelingt. Einfacher gefragt: Erreichen sie ihr Ziel?

[232] Wer vom Arzt ein Virostatikum verschrieben bekommt, muss dem Apotheker nur das Rezept auf die Theke legen; er muss nicht wissen, was ein Virostatikum ist oder wie es funktioniert. Vielleicht hat er das große Latinum, dann weiß er Bescheid. Bestimmte Begriffe dieses Gegenstandsbereichs können dabei in der Alltagssprache verbreiteter sein (Antibiotikum, Diagnose) als andere (Ruptur, Dysfunktion). Wer indes im Radio hört, dass “der Herr Doktor in der zweiten Runde gehörig was einsteckt und sich schlafen legt”, wird weniger an die Sprechstunde bei einem geldgierigen und faulen Arzt als vielmehr an den unseligen Kampf eines bekannten promovierten Boxers denken, der von seinem südafrikanischen Herausforderer niedergestreckt wurde und damit Kampf und Weltmeistertitel verlor. Voraussetzung für die Verständigung ist, der Hörer weiß Bescheid.

Sache mit dem 'Bescheid wissen' kann sich dabei auch zum Problem entwickeln. Je tiefer Wörter einer bestimmten Fachsprache in die Alltagssprache eingesickert sind, desto schwieriger wird es, den Bezug zum eigentlichen Gegenstandsbereich (das heißt zum ursprünglichen Bezugsrahmen einer disjunkten Begriffsdefinition) aufrecht zu erhalten. In den Erziehungswissenschaften ist – je nach Denkschule und Grad der Anlehnung an einschlägige Bezugswissenschaften – relativ genau definierbar, was unter Lernen zu verstehen ist. Die mögliche Vielfalt an Lerntheorien macht die einzelnen Definitionen deshalb noch nicht ungenau. Etwas darüber zu wissen und sich darüber zu verständigen ist aber nicht das Privileg der Pädagogen. Schließlich war jeder in der Schule und kennt die Tücken der Materie aus eigener Erfahrung. Deshalb kann es im Begriffsverständnis zu erheblichen Verschiebungen kommen, wenn die Grenzen von Sprachräumen überschritten werden. Im Bereich der islamischen Religionslehre, wo bislang ein ursprünglicher Bezugsrahmen für Begriffsbildung fehlt und damit ein höchst diffuser Bezug zu (welchen?) Gegenstandsbereichen gegeben ist, verschärft sich diese Problematik – vor allem dann, wenn wie in den hier untersuchten Dokumenten weitere Sprachebenen hinzutreten, in denen die Autoren nur bedingt beheimatet zu sein scheinen:

In den hier untersuchten Dokumenten ist eine Reihe von Begriffen anzutreffen, die der Ebene von auf Wissenschaft bezogener Sprache zuzuordnen sind, zum Beispiel auf die Wissenschaftsdisziplin der Pädagogischen Psychologie:

ZMD073 Positive Effekte sind hier nicht nur aus lernpsychologischer, sondern auch aus sozialpädagogischer Sicht zu erwarten.

IPD050 Dieser ist der kindlichen Erfahrungswelt und den entwicklungspsychologischen Erkenntnissen angepasst.

IPD145 Möglichkeiten zum fächerübergreifenden Unterricht, die die Symbiose von religiöser Motivation und Alltag noch besser verdeutlichen, werden in diesem Plan aufgezeigt.

IRH057 c) Sie werden motiviert zu einer religiös ausgerichteten Lebensweise und zu selbstverantwortlichem Handeln.

ZMD068 Je nach Vorwissen und Interesse der Schüler an einem bestimmten Thema ist es sinnvoller, einige Aspekte des Themas zunächst auszusparen und es zu einem späteren Zeitpunkt aus einer anderen Perspektive wieder aufzugreifen und so zu vertiefen und zu festigen.

IRH107 Da die Schule einen wesentlichen Beitrag leistet zur Orientierung, Verständigung und Verantwortung, werden Aufgaben und Ziele des islamischen Religionsunterrichts dem Alter, dem Interesse und der Ausgangslage der SchülerInnen angepasst, so dass die Unterrichtsinhalte zu handlungsorientierten Erkenntnissen führen.

Der sozialisationstheoretisch verortbare Begriff der "Identität" wird dementsprechend sogar nach bestimmten Bereichen differenziert: *Ich*-Identität, *Wahrnehmung* von Identitäten, *religiöse* Identität und *Gruppen*identität:

IPD070 (e) Es ist Ziel, die Kinder zu befähigen, zunächst ein festes Grundwissen über eigene Werte und Strukturen zu erfassen, um dann aus dieser Identität heraus die Identität des anderen zu würdigen und zu respektieren.

IPD111 Die SchülerInnen sollten die Möglichkeit erhalten, sich mit ihrer religiösen Identität in die hiesige Gesellschaft einzubringen und somit diese Gesellschaft auch als die ihre zu begreifen.

IPD 207 (zu 1) Ein wechselseitiges Angebot könnte damit einen nicht unwesentlichen Beitrag zum Erkennen der Identität der jeweils anderen Glaubensgemeinschaft leisten.

Andere Begriffe lassen sich dem Gebiet der Spracherwerbsforschung zuordnen, in dem Methoden der Sprachstandsanalyse entwickelt wurden, die für den Unterricht mit Schülern nicht-deutscher Muttersprache (mit Deutsch als Zweitsprache) wichtig sein können. Dass ein Begriff wie "Sprachniveau" auch in Zusammenhängen verwendet wird, die nicht unbedingt in entsprechende wissenschaftliche Kontexte eingebettet sind, liegt auf der Hand:

ZMD 074 Die Lerngruppe wird im Normalfall heterogen sein, sowohl hinsichtlich der vertretenen Nationalitäten und Traditionen, wie auch hinsichtlich des Sprachniveaus (Deutsch- bzw. Arabischkenntnisse) und der Glaubenspraxis.

Auch die christlichen Theologien und die Philosophie werden bemüht. Der Beispielsatz verdeutlicht, wie sich diese unterschiedlichen Sprachebenen vermischen. Es geht – zur Erinnerung – um das Problem, eindeutige Gegenstandsbereiche zu ermitteln:

IPD 160 Glaube ist ein eigenständiges Phänomen transzendentaler Ganzheit.

Hier soll der Diskussion des Begriffsfelds 'Glauben' nicht vorgegriffen werden (siehe dazu die Abschnitte 8.2.3.4 und 8.2.3.5). Mit Blick auf sprachliche Auffälligkeiten regt dieser Satz jedoch zum Nachdenken an. Zunächst handelt es sich um eines der bekannten Statements im Indikativ-Präsens – eine Verkettung scheinbar unumstößlicher Tatsachen: Glaube wird als holistisch-monolithischer Seinsbereich beschrieben ("eigenständig", "Ganzheit") und damit nicht nur beschreibbar, sondern auch als Lernzielbereich scheinbar fassbar. Die Autoren gehen wohl nicht davon aus, dass es sich bei Glauben um einen Teilbereich der menschlichen Psyche handelt, vergleichbar dem Sexualtrieb oder der Intelligenz; dann wäre er beschreib- oder messbar und damit gewissermaßen 'existent', allerdings als Lernzielbereich nur schwer beschreibbar. Es ließe sich ja auch die folgende These diskutieren: Wenn überhaupt auf die Psyche anwendbar, umfasst der Glaube die menschliche Psyche in all ihren Funktionen.[233]

Verschärfend kommt hinzu, dass bestimmte Wörter im Trend sind – auch dies ein Kriterium von Jargon: "Ganzheitlichkeit" ist Mode nicht nur in der Pädagogik, sondern in vielen anderen Bereichen, zum Beispiel in der Medizin. Das Wort rangiert als positiver Gegenbegriff zu dem postmodernen Anwurf, in der Wissenschaft werde alles nur auseinandergenommen, ohne multikausalen Lebenszusammenhängen Rechnung zu tragen und ohne Rücksicht auf die gestaltpsychologische These, dass die Gesamtheit einer Sache mehr sei als die Summe ihrer Einzelteile. Die Folge ist, dass sich derart über ihre *Ganzheit* definierte Größen didaktisch kaum elementarisieren lassen. Glaube als Lernzielbereich müsste dann konsequenterweise für die Autoren von Dokument IPD auszuschließen sein, weil auf ihn über den Umweg des Unterrichts kein Durchgriff zu erzielen ist.

Die Ermittlung des Gegenstandsbereichs wird zusätzlich erschwert durch den Begriff "transzendental". Sprechen die Autoren vom Glauben an sich, dann mag diese Entlehnung aus der antiken scholastischen oder der Kantschen Philosophie eventuell die a priori mögliche Erkenntnis von Gegenständen bedeuten – was auch immer sie damit zum Ausdruck bringen wollen. Möglich auch, dass die Autoren eigentlich "transzendent" und nicht "transzendental"

---

233 Über die Intelligenz wurde gesagt: "Böse Zungen könnten sagen: eine beneidenswerte Situation: Sie wissen nicht was es ist. Aber sie können es messen" (Heller 1976, 6). Vgl. aber Fußnote 281!

gemeint haben. Dann sagen sie über den Glauben aus, dass er die Grenzen der Erfahrung und der sinnlich erkennbaren Welt überschreitet, also über-sinnlich und über-natürlich ist. Sollten sie es auf den christlich-theologischen Begriff der 'Transzendenz Gottes' abgesehen haben, wird es für den Religionsunterricht etwas kompliziert, denn:

> "Im Horizont der Gottesfrage muss der RU hier besonders darauf achten, dass nicht nur 'Gottes heilende Zuwendung und *Nähe*', sondern 'auch seine Unverfügbarkeit, Transzendenz und *Ferne*' in den Blick kommen und genommen werden, um so den 'ambivalenten Gott' erfahrbar zu halten, der Dunkles und finstere Täler nicht erspart [...] letztlich aber 'da ist' und 'da bleibt' [...] (Ritter 1997 in Lachmann 1999, 121).

Mit dem Transzendenzbegriff werden eine Reihe von Assoziationen geweckt, die in den Bereich der christlichen Theologie und ihrer Geschichte gehören und nicht in diejenige des Islam (vgl. auch Abschnitt 8.2.3.4.g / Fußnote 550): Philo von Alexandrien gründete sein Denken auf das Dilemma zwischen der Ferne und der Nähe Gottes; für die Abendmahlsfrage sah Zwingli den Leib Christi im Himmel und nicht allgegenwärtig – im Gegensatz zu Luther; Tod und Auferstehung Jesu berühren den Christen in den seine Lebenserfahrungen tangierenden Transzendenzerfahrungen; das neue Reden von Engeln bedeutet eine Wiederentdeckung der Transzendenz; das Bewahrheiten und Bewähren des Redens von Gott gemessen an menschlichen Erfahrungen kommt der Suche nach Zeichen von Transzendenz gleich...

Jedoch: Es geht den Autoren um den Religionsunterricht für Muslime, nicht um christliche Theologie. Selbst wenn es gelänge, den Begriff "transzendent(al)" adäquat ins Arabische zu übersetzen, würde es schwierig, ihn in Koran oder Sunna zu finden. Zudem ließen sich – darauf soll in der Diskussion näher eingegangen werden – einige Belege aus Koran und Sunna anführen, die Zweifel daran aufkommen lassen, ob im Islam 'Glaube' wirklich als 'eigenständig' oder 'transzendental-ganzheitlich' gesehen werden kann, oder nicht doch eher als 'Zustand', als 'Haltung', als 'Entscheidung' und 'Wille' oder als 'Funktion'.

6.4 AUSWIRKUNGEN AUF DIE ANALYSE AUF DER EBENE DES EINZELWORTS

Auf der Analyse der Wortebene[234] geht es vor allem darum, die naive Gleichstellung bestimmter Wörter mit dem Sprachgebrauch des Interpreten in Frage zu stellen. Das gilt besonders für die semantische Analyse von Fachprofilen für die Lehre einer Religion, deren Inhalte und Verfahren über die Jahrhunderte hinweg tradiert wurden. Ihre Fixierung in deutschsprachigen Lehrplanentwürfen stellt bereits eine Grenzüberschreitung dar, die es erforderlich macht, etwa einen Begriff wie 'Mündigkeit' nicht einfach als gegebenes Humanitätsideal zuzulassen, ohne ihn zuvor kritisch mit der Ideenwelt des Texts abzugleichen.

---

[234] Die Frage nach der Bedeutung einzelner Worte fällt als "semantische Analyse" unter Punkt 4 eines elfgliedrigen Verfahrens hermeneutischen Verstehens, wie es Klafki entwickelt hat (Klafki 1971, 134 ff.). Sechs Möglichkeiten, eine Analyseeinheit festzulegen, sieht Huber: der ganze Text, ein Abschnitt, eine Thematik, ein Satz, eine Wortbedeutung oder ein Wort als Lexem (Huber 1989, 42 - 43). Andere denkbare Analyseeinheiten sind, je nach Gliederungsmerkmalen der Texte, "der Absatz, der Artikel, die Ausgabe, der Jahrgang [...]" (Kops 1977, 11). "The choice of the appropriate unit depends upon the problem and the content under investigation" (Berelson 1952 in Kops 1977, 11).

Die Autoren der Lehrpläne berufen sich auf die Schriftgrundlagen des Islam: Koran und Sunna. Beide wurden ursprünglich auf Arabisch verfasst[235] und werden auch heute noch von Muslimen weltweit vorzugsweise in dieser Kultursprache rezipiert. In allen vorliegenden Dokumenten finden sich von den Autoren eingedeutschte Termini aus dem Arabischen: der *Hadsch*, die *Zakat*, die *Fitra*... Der oben angesprochene Begriff der Mündigkeit lässt sich hingegen nicht einfach so ins Arabische rückübersetzen und findet sich weder in Koran noch Sunna. Im Zuge der semantischen Analyse auf der Wortebene muss also danach gefragt werden, woher er stammt, warum die Autoren ihn verwenden und mit welchen Inhalten sie ihn ausrüsten, um ihm für einen bekenntnisorientierten Religionsunterricht für Muslime Relevanz zu verleihen. Analyse-Befunde auf dieser Ebene gestatten auch die Anfrage, ob dieser Begriff nicht einfach als eine Konzession an diejenigen Leser adressiert ist, die Mündigkeit gemeinhin als Grundvoraussetzung für die Partizipation an der Mehrheitsgesellschaft ansehen. Daneben gilt es zu berücksichtigen, dass das Wort 'Mündigkeit' bereits in die deutschsprachige Islam-Literatur Eingang gefunden hat.[236]

Ein Satz wie "Der Glaube ist permanent." bleibt ohne weitere Hintergrundinformation rätselhaft, zumal da er dem islamisch-theologischen Befund widerspricht (vgl. Abschnitt 8.2.3.3). Die Einzelwortanalyse kann in solchen Fällen auch zu der Frage führen, ob es sich bei dem Wort "permanent" eventuell um einen lexikalischen Fehlgriff der Autoren handelt ("der Glaube war, ist und wird immer Teil der menschlichen Natur sein").

6.4.1 "Allah" oder "Gott"?

Es geht also bei der semantischen Analyse nicht zuletzt auch um das Überschreiten von Sprachraumgrenzen, die sich besonders an der wechselnden Verwendung der Begriffe "Gott" und "Allah" nachzeichnen lassen. Auffallend ist, dass einige der Autoren offensichtlich keine eindeutige Entscheidung treffen konnten, welchem der beiden Begriffe sie den Vorzug geben wollten. Muslime sprechen untereinander bevorzugt von "Allah"; sie signalisieren sich damit gegenseitig ihre Zugehörigkeit zum gleichen Deutungssystem. Auch wenn linguistisch nicht zu widerlegen ist, dass das arabische Wort *al-ilâh* nichts anderes bedeutet als "der Gott" oder genauer: "die Gottheit", so kann man sich des Eindrucks nicht erwehren, dass der Begriff "Allah" wie ein Eigenname Gottes fungiert, den Muslime in allen nicht-arabischen Sprachräumen verwenden.[237]

---

[235] Von Seiten der islamischen Religionsgelehrsamkeit würde diese Formulierung Widerspruch hervorrufen: Der Koran wurde nicht *verfasst*, sondern *offenbart*; der Prophet Muhammad gilt nicht als der *Verfasser* des Koran, sondern als sein *Überbringer*. Ein Satz wie "die *Verfasstheit* der koranischen Philosophie" in Dokument IPD muss vor diesem Hintergrund in mehrfacher Hinsicht befragt werden, denn muslimische Gelehrte könnten sich dagegen verwahren, vom Islam als Philosophie (arabisch *falsafa*) zu sprechen (vgl. auch die Fußnote 480 in Abschnitt 8.2.1). Der Begriff *falsafa* wurde geprägt in der Zeit der Rezeption der Aristotelischen Philosophie während der abassidischen Kalifate und taucht weder im Koran noch in der Sunna auf. Der Verfasser der vorliegenden Arbeit zieht es vor, in seinen Seminaren zu Themen des Islam, in denen Muslime wie Nicht-Muslime sitzen, von der 'Urheberschaft' des Koran zu sprechen, was je nach akademischer Wissenschaftsdisziplin in theologischer oder historischer Hinsicht differenziert aufgefasst werden kann.

[236] Als zeitgemäße deutschsprachige Begriffsprägung auf Grundlage des arabischen Teilsatzes *ᶜazmul-umûr* aus Vers 17 der Sure 31 des Koran, den andere Übersetzer lieber wortgetreu mit "Festentschlossenheit in den Angelegenheiten" (von Denffer 1996, 306) wiedergeben (vgl. Behr 1998, 117 - 136).

[237] Ähnliches galt zur Zeit Muhammads für den Namen *"ar-rahmân"* als qualitative Bezeichnung Gottes ("der barmherziger ist als die unendliche Barmherzigkeit"; im Arabischen bis dato ein verschollener Super-Superlativ; siehe dazu Lings 2000, 92), die den Zeitgenossen Muhammads unbekannt war – im Gegensatz zum Begriff *allâh*, mit dem sie

Dafür spricht folgende Erfahrung des Verfassers dieser Untersuchung: Einigen türkischstämmigen und -sprachigen Studenten an der Universität Erlangen war nur mit Mühe zu vermitteln, dass das Wort “Alláh” (auch im Türkischen “Állah”, aber im Gegensatz zum Arabischen mit Betonung auf der ersten Tonsilbe) auf eine arabische Vokabel zurückzuführen ist, die eine grammatikalische und lexikalische Entstehungsgeschichte hinter sich hat; ihr Ursprung liegt weit vor dem Auftreten Muhammads im 7. nachchristlichen Jahrhundert. Mit dem (nicht wertenden, sondern sprachwissenschaftlichen) Hinweis einer Arabisch-Dozentin auf die ‘defektive Schreibweise’ des Worts “Allah” im Arabischen (die Buchstaben *lam* und l*am-shadda* unter Auslassung des *alif*) sahen sie den Namen Gottes beleidigt: Bei Gott gebe es keine Defekte, auch nicht bei seinem Namen.[238]

In Diskursen mit Nicht-Muslimen verlegen sich insbesondere deutschsprachige Muslime lieber auf den Begriff “Gott”, da sie die Erfahrung machen, dass das andere Wort auf Seiten ihrer Zuhörer unglückliche Assoziationen mit Abenteuerromanen weckt, die sie in ihrer Jugend gelesen haben: “Allah” ist der Gott von Karl Mays Hadschi Alef Omar. Zudem wollen Muslime damit ihr theologisches Axiom des für alle Menschen gemeinsamen, einen Gottes unterstreichen – eine Vorstellung, die seitens christlicher Diskursteilnehmer gelegentlich in Abrede gestellt wird. (Dem Verfasser dieser Untersuchung wurde einmal von einem evangelischen Kirchenvertreter entgegengehalten, “Allah” sei doch wohl kein Gott, sondern ein arabischer Wüstendämon im Gewand des Göttlichen.)

Nach Durchsicht der Dokumente lassen sich zwei grundsätzliche Motive für die jeweilige Wortwahl benennen. Zwei in dieser Hinsicht signifikante Sätze lauten:

IPD 165 Der islamische Glaube geht von der Vorstellung aus, dass es einer hinreichenden Begründung für dauerhaftes ethisches Handeln bedarf, welche in der Bezogenheit des Einzelnen auf Gottes Schöpfung basiert.

IPD 166 Darum wird gerechtes und positiv förderndes Verhalten nicht aus sich selbst heraus verstanden, sondern in Verantwortung vor dem Worte Allahs.

Hier stehen sich “die Bezogenheit des Menschen auf Gott” und “die Verantwortung vor dem Worte Allahs” gegenüber. Es besteht aber kein Zweifel daran, dass aus muslimischer Sicht ebenso alle Menschen “auf Allah” bezogen sind und dass der Koran “Gottes Wort” darstellt. In der Parallelstelle in Dokument IPD liegt der Fall anders, da hier eine Änderung im Text vorgenommen wurde:

---

vertraut waren. Sie brachten die Bezeichnung *ar-rahmân* zunächst fälschlicherweise oder in polemischer Absicht mit einem Mann namens Rahmân in Verbindung, der zu dem Stamm der Yamâmah zählte, und machten sich über Muhammad insofern lustig, als sie ihm vorwarfen, der ‘Rahmân’ von den Yamâmah habe ihn den Koran gelehrt (siehe Koran 55:1 - 2: *ar-rahmân – ᶜallamal-qur’ân*).

238 Auch die Vorstellung, im Koran gebe es nicht-arabische Fremdwörter aus dem Persischen oder dem Aramäischen, bereitet Muslimen Schwierigkeiten, die nicht mit den Koranwissenschaften als theologischer Disziplin (*ᶜulûmul-qur’ân*) vertraut sind. Das wirft ein erstes Licht auf die zukünftigen hochschuldidaktischen Herausforderungen, falls sich die Ausbildung muslimischer Religionslehrkräfte an der Universität etablieren sollte. Aber nicht viel anders ergeht es christlichen Studierenden, die sich aus einem persönlichen Erkenntnisinteresse an ihrer eigenen Religion mit Fragen der Christologie auseinandersetzen wollen. In einem Seminar zu Königssohntheologien und zur Christologie, das der Verfasser dieser Arbeit in Kooperation mit dem katholisch-theologischen Lehrstuhl der Universität Bayreuth durchführte, beschlich einige Studentinnen und Studenten das Gefühl, hier werde ihnen ihr Glaube und ihr Weltbild demontiert – nicht etwa durch den muslimischen, sondern durch den katholischen Dozenten.

IFB 142 Der islamische Glaube geht von der Vorstellung aus, dass es einer hinreichenden Begründung für dauerhaftes ethisches Handeln bedarf, welche in der Bezogenheit des Einzelnen auf seiner Schöpfung basiert.

IFB 143 Darum wird gerechtes und positiv förderndes Verhalten nicht aus sich selbst heraus verstanden, sondern in Verantwortung vor dem Worte Allahs.

Das Possesivpronomen “seiner” ist klein geschrieben. Wäre es groß geschrieben, ließe es sich eindeutiger auf “Gott” beziehen. Indes fehlt in dem Satz (und in den vorhergehenden Sätzen) das Nomen, auf das sich das Pronomen bezieht. Als einziges Nomen bietet sich “der Einzelne” an, weshalb der Satz mit verändertem Sinn gelesen werden kann:

IFB 142 Der islamische Glaube geht von der Vorstellung aus, dass es einer hinreichenden Begründung für dauerhaftes ethisches Handeln bedarf, welche in der Bezogenheit des Einzelnen auf {seiner Erschaffung} basiert.

Dokument IPD ist indes der ursprüngliche Text. Warum für Dokument IFB diese Veränderung vorgenommen wurde und nicht etwa eine Angleichung beider Sätze {in der Bezogenheit des Einzelnen auf Allahs Schöpfung, vor dem Worte Allahs}, {in der Bezogenheit auf Gottes Schöpfung, vor dem Worte Gottes}, bleibt unbeantwortbar. Nachweisbar ist an Hand dieser Stelle allein, dass es durch den Eingriff unterschiedlicher Autoren zu unterschiedlicher Wortwahl kommen kann.

Denkbar ist aber auch – und das lässt sich an einigen Textstellen nachzeichnen –, dass die Autoren dann von “Gott” sprechen, wenn sie sich auf allgemeine, schöpfungstheologische oder anthropologische Aussagen beziehen. Von “Allah” hingegen sprechen sie, wo es um konkrete Aussagen zur Religionslehre des Islam (hier: der Koran) geht. Dafür ist die folgende Textstelle exemplarisch:

ZMD003 Im Zentrum eines islamischen Religionsunterrichts steht Allah in seiner Beziehung zum Menschen wie zur gesamten Schöpfung.

Der folgende Satz hingegen hebt ab auf “Gott” als gemeinsamen Bezugspunkt des heutigen Menschen an sich und auf “Gott” als in der Menschheitsgeschichte wirksamen Instanz; Ziel ist die Gemeinsamkeit, die durch die Verbindlichkeit der Botschaften *aller* Propheten entsteht (zur Prophetie im Islam siehe Abschnitt 8.5.2):

ZMD045 Die Tatsache, dass die Botschaft von der Einheit Gottes und der Verantwortlichkeit des Menschen von Anbeginn bis heute bei allen Propheten die gleiche ist, kann in einem christlich geprägten Umfeld gemeinschaftsbildend wirken.

In folgendem Satz jedoch würde man statt “Gott” den Begriff “Allah” vermuten, da hier auf das Verbindende “aller Muslime” und nicht “aller Menschen” abgehoben wird. Dadurch erhält der Satz eine etwas andere Tendenz: Zwar geht es um Muslime, aber das Verbindende zwischen ihnen ist zugleich das Verbindende aller Menschen, sie wissen es nur nicht. Zudem geht es um *Kinder*, die aus einem universal-anthropologischen Verständnis des Worts “Islam” heraus alle als Muslime zur Welt gekommen sind, auch wenn sie sich nicht zum Islam als ‘Lehre’ bekennen (zur Anthropologie des Kindes in den Dokumenten siehe Abschnitt 7.1; zum Islam als ‘natürlichem Geburtszustand’ siehe Abschnitt 8.2.3.3):

ZMD032 Hervorzuheben ist hier die direkte Beziehung jedes einzelnen Kindes zu Gott als das eigentlich Verbindende aller Muslime.

Wieder andere Textstellen machen die Verwendung von “Allah” unmöglich, weil etwa Komposita dann sehr gewöhnungsbedürftig klingen würden:

ZMD010 Neben dieser kognitiven Glaubensdimension steht im affektiven Bereich die Vermittlung von Gottvertrauen {”Allahvertrauen”?} und optimistischer Weltsicht im Vordergrund.

Zusammenfassend lassen sich einige grundsätzliche Motive für die wechselnde Wortwahl vermuten, die hier aber nicht weiterverfolgt werden können:

- “Gott” beziehungsweise “Allah” tauchen deshalb abwechselnd in den Texten nebeneinander auf, weil mehrere Autoren an den Texten mitgearbeitet haben, die aus persönlichen oder auch aus stilistischen Beweggründen heraus den einen oder anderen Begriff bevorzugen.
- Der Wortwechsel in der Diktion eines Einzelautors spiegelt seine Position zwischen unterschiedlichen Denkwelten wider, die ihre je eigenen sprachlichen Konventionen haben. Er hat sie internalisiert – insbesondere wenn es sich um einen zum Islam konvertierten Autor handelt. Er ist sich des Wortwechsels nicht bewusst – oder er ist sich seiner bewusst, ohne aber seine Beweggründe mitzuteilen.
- In den Texten ist dann von “Gott” die Rede, wenn theologische oder anthropologische Konzepte berührt sind, die sich auch in anderen Religionen wiederfinden. Von “Allah” ist dann die Rede, wenn der spezifische Kontext der islamischen Religionslehre berührt ist.

Abschließend festzuhalten ist, dass sich die Autoren in keinem der Texte zu dieser Frage erklären, obwohl sie für die unterrichtliche Begriffsbildung von entscheidender Bedeutung ist und Lehrplankommissionen für Islamunterricht immer wieder vor Probleme stellt. Für den Erlanger Modellversuch wurde diese Problematik thematisiert und als Lehrinhalt festgeschrieben: Die Schüler sollen über beide Begriffe verfügen und dafür sensibilisiert werden, in welchen Kontexten der eine oder andere Begriff welche Rolle spielen kann. Die religiöse Sprachkompetenz äußert sich nicht in der Einschwörung allein auf den Begriff “Gott” als den im nichtmuslimischen Umfeld anknüpfungsfähigen, sondern im Bewusstsein für die Probleme, wie sie sich durch stereotype, gemeinschafts-interne Codes ergeben können.

7 DARSTELLUNG UND DISKUSSION DES PÄDAGOGISCHEN PROFILS

In diesem Kapitel werden die pädagogischen Aussagen der Texte abgegrenzt vom religiösen Gehalt diskutiert. Die Trennung dieser beiden Bereiche ist mitunter schwierig, da die Autoren ihre pädagogischen Leitmotive immer wieder auf Annahmen gründen, die in muslimischen Denkwelten ankern und nicht in den für die pädagogische Forschung berufenen Wissenschaften. Die Aufteilung der Diskussion in 'Pädagogik' und 'Theologie' ist also ein Kunstgriff für die Interpretation; die Texte selbst sind nicht nach diesen beiden Strukturmerkmalen konstruiert.[239]

Auf einzelne Textstellen wird nur durch die Angabe der Codes verwiesen; bei übersichtsartigen Darstellungen von Inhalten werden die Kernaussagen der Sätze in Stichpunkten (in der Regel unter Gliederungspunkten) dargestellt oder in Einzelfällen auch wörtlich zitiert. Für die Diskussion des pädagogischen Gehalts erweisen sich gegebenenfalls auch die Aussagen unter der Oberkategorie "Umfeld" von Bedeutung, wobei auch hier die Grenzen zur Betrachtung unter theologischen Aspekten fließend sein können. Um der Diskussion ihre theologische Komplexität zu nehmen, folgt sie zunächst einer einfachen Grobgliederung:

7.1 Anthropologische Grundannahmen
7.2 Erziehungsverständnis
7.3 Bildungsverständnis
7.4 Verständnis von Schule
7.5 Unterrichtsverständnis

Aus der Analyse der Texte resultieren Fragestellungen, die die religionspädagogische Theoriegewinnung berühren. Einige der zentralen Fragen, die über den Rahmen der vorliegenden Arbeit hinausweisen, werden abschließend und zusammenfassend vorgestellt unter:

7.6 Zusammenfassung: Kritische Anfragen aus pädagogischer Perspektive

---

239 Einige der Autoren bemühen selbst die Kategorie des theologischen Gehalts (IFB 001, IPD001, IFB 026, IPD041, IFB 155, IPD182) in Abgrenzung zum pädagogischen, so dass für diese Untersuchung auch mit gewissem Rückhalt aus dem Material selbst auf diese Unterscheidung zurückgegriffen werden kann. Allerdings ist hier das Grundproblem jeglicher Begriffsbestimmung enthalten, welches im Zuge dieser Arbeit immer wieder deutlich zu Tage trat: Definitionen verlangen eine Entscheidung, welcher 'Schule' man folgen will. Dies bringt Vorteile mit sich (Prägnanz), aber auch Nachteile (eingeschränkte Verortung in der Wissenschaftslandschaft). Im Zuge qualitativen Arbeitens, das vom Grundsatz her ergebnisoffen angelegt sein will, überwiegen die Nachteile; Definitionen sollten induktiv aus dem Untersuchungsmaterial gewonnen werden, auch wenn sie danach einen nur sehr eingeschränkten Geltungsbereich haben. Sie haben in diesem Fall aber nur die instrumentelle Funktion, den hermeneutischen Prozess zu befördern. Es wird nicht der Anspruch erhoben, Definitionen über den Untersuchungsbereich hinaus zu generalisieren: 'De-Finitionen' bleiben als vergleichendes 'Abgrenzen' eines Begriffs von anderen Begriffen immer einem 'finiten' Geltungsbereich verhaftet. Dies bleibt aber besonders problematisch bei für die Erziehungswissenschaften typischeren *injunkten* Begriffen, die bereits anderweitig besetzt sind, deren Einzelmerkmale sich mit denen anderer Begriffe überschneiden und die auf eine lange Tradition zurückblicken können. Dies nicht zuletzt dann, wenn sie von den Autoren in vollkommen neuen Kontexten verwendet und zum Teil neu definiert werden (Didaktik, Erziehung, Bildung...). Es kann im Zuge qualitativer Forschung also nicht um Begriffs-Disjunktionen (scharfe Abgrenzungen, zum Beispiel durch die exakte Bestimmung eines Gegenteilbegriffs) gehen, sondern nur um die *Klärung* von Begriffs*verwendungen*, die eine annähernde Begriffs*bestimmung* und bestenfalls die Einordnung in eine Hyperonym-Hyponym-Gefüge gestatten.

7.1 DIE IN DEN TEXTEN VERTRETENEN ANTHROPOLOGISCHEN GRUNDANNAHMEN

7.1.1 Zur theologischen Anthropologie des religionsfähigen Menschen

Hier liegen die wesentlichen Querbezüge zur theologischen Dimension: Anthropologische[240] Grundannahmen bilden das Bindeglied[241] zwischen Theologie und Philosophie. Aber auch für die Pädagogik stellt die Pädagogische Anthropologie ein Hilfsmittel dar, hermeneutische und empirische Verfahren so zu integrieren, dass eine Verbesserung der Erziehungspraxis bewerkstelligt werden kann. Pädagogische Forschung gewinnt dadurch nicht nur ein ausgeprägtes Handlungsinteresse, sondern kann obendrein ihrer Desintegration in Einzelwissenschaften begegnen (siehe dazu Krüger 1999, 49).[242]

Für die Fragen der Anthropologie kommt – und das ist für die vorliegende Untersuchung von Bedeutung – ein weiterer Aspekt zum Tragen: die sprachliche Vermittlung theologischer Denkwelten in nicht-theologische hinein:

---

240 Die Pädagogische Anthropologie als eigenständige Wissenschaftsdisziplin knüpft an die Philosophische Anthropologie an. In diesem Sinne hat sie sich als ‘Anthropologie der Lebensalter’ verstanden. Aber: “Die Pädagogische Anthropologie hat weit gehend Abschied von allgemeinen Aussagen über den Menschen genommen [...] Das hat Konsequenzen für ihren derzeitigen Forschungs- und Wissensstand. Es wird kaum mehr versucht, eine Systematik zu entwickeln, wie es noch Meinberg 1988 versucht hat [*E. Meinberg: “Das Menschenbild in der modernen Erziehungswissenschaft.” Darmstadt 1988; eigene Einfügung*], sondern es werden verstärkt Einzelaspekte behandelt [...] Insgesamt ist festzuhalten, dass es sich noch lange nicht um eine konsolidierte Fragestellung, geschweige denn Teildisziplin der Pädagogik handelt, auch wenn der Versuch, mit ihr ein Fundament für die Pädagogik zu erstellen, nicht vorschnell aufgegeben werden sollte” (Bock 2001, 121).
Bollnow untergliederte die *pädagogische Anthropologie* in zwei Bereiche: “[...] eine Zusammenfassung der Ergebnisse der verschiedenen Wissenschaften vom Menschen, die für das Verständnis des Erziehungsvorgangs von Bedeutung sind [und] eine pädagogische Anthropologie im Zusammenhang mit der *philosophischen Anthropologie*, so dass man genauer auch von einer philosophisch-pädagogischen Anthropologie sprechen könnte” (Bollnow 2000, 196 ff.). Die philosophische Anthropologie ist ein spannungsgeladenes wissenschaftliches Feld. Mit Johannes Ranke wurde 1886 der erste Professor für Anthropologie an die Universität München berufen. Seine Aufgabe war, Skelettfunde seiner Zeit wissenschaftlich zu untersuchen. Die Forschungsergebnisse mit Blick auf die Morphologie des Menschen wurden auch von Vertretern einer sich um den Begriff der Rasse zentrierenden Denkweise gerne aufgegriffen: “Die Anthropologie hat wie andere Wissenschaften [...] ihre Rolle während des Nationalsozialismus und davor verschwiegen und so getan, als ob nichts gewesen wäre” (Baitsch 1986, 26). 1925 wurde das ‘Kaiser-Wilhelm-Institut für Anthropologie, menschliche Erblehre und Eugenik’ mit dem Argument gegründet, man müsse die Fragen nach dem Wesen und nicht nur nach der Morphologie des Menschen wissenschaftlich erarbeiten, um der aufkommenden Rassenlehre des Nationalsozialismus etwas Tragfähiges entgegensetzen zu können. Diese Intention ging aber gerade mit Blick auf dieses Institut nicht auf, sondern verkehrte sich in ihr Gegenteil, und zwar in Form der scheinwissenschaftlich-theologischen Rechtfertigung eugenischer Maßnahmen nach der Machtergreifung Hitlers 1933 – insbesondere durch den Anthropologen und Humangenetiker Professor Fritz Lenz, der in Hitler den Vollstrecker göttlichen Willens sehen wollte.

241 Dies muss gesehen werden im größeren Kontext einer “Brückenfunktion zwischen Theologie und Erziehungswissenschaft” (Fraas 19984, 9). Letztlich geht es in den vorliegenden Dokumenten nicht ausschließlich um die Didaktik des islamischen Religionsunterrichts, sondern – um das parallel zu Fraas zu formulieren – “um die Didaktik religiöser Lernprozesse” an sich, die verstanden werden soll als “Theorie des Lernens überhaupt. Didaktik religiöser Lernprozesse ist damit eine Theorie der Vermittlung von Glauben in seinen empirischen Manifestationen” (ebd.).

242 Mit der so genannten ‘anthropologischen Wende’ wird die Rehabilitierung nicht-wissenschaftlicher Erfahrung in der Pädagogik beschrieben, die Rehabitilation der konkreten pädagogischen Handlungspraxis. Die lebensweltliche Gebundenheit allen Theoretisierens bedeutet zudem, dass Praxis keine vorwissenschaftliche Vorstufe darstellt, sondern selbst Fundierungsdimension besitzt (siehe dazu Krüger 1999, 121 f., mit Verweis auf Lippitz, Bollnow, Loch und Langeveld).

> "Theologie ist auch Anthropologie, setzt eine solche aus sich heraus und ist ohne diesen Bezug nicht zu legitimieren [... Die Theologie beteiligt sich an dieser Profilierung der Anthropologie zu einer neuen Grundlagenwissenschaft, indem sie vornehmlich in solchem Rahmen den Versuch unternimmt, die christliche Wahrheit kommunikabel zur Sprache zu bringen [...] Sie nimmt die Herausforderung durch das neuzeitliche Denken an und sucht das spezifisch christliche Thema und Anliegen im Modus des Gesprächs, der Kooperation und der Kritik mit und an anderen Wissenschaften zur Darstellung zu bringen" (Fischer 1978, 9, 17).

Das kann in ähnlicher Weise für die Verknüpfung von muslimischem Erziehungsverständnis und der Hermeneutik des Koran in Anspruch genommen werden: Religionspädagogen bewegt auch die theologisch-anthropologische Grundfrage, "wie [...] der Mensch zur Erkenntnis seiner selbst angeleitet wird" und welche "charakteristischen Texte der Offenbarungsschrift darüber Auskunft geben können", wie der Mensch beschaffen ist (Wolff 1977, 5 f.).[243] Übertragbar auf den Gegenstandsbereich des Islam sind zudem die Risiken, die der anthropologische Diskurs für die Theologie bereit hält, und die sich vor allem dann verschärfen, wenn eine 'islamische Theologie' noch nicht konturierbar ist:

> "Das aber hat zur Folge, dass sie (*die Theologie; eigene Einfügung*) ihr Verständnis vom Menschen nur noch schwer, jedenfalls nicht mehr ausschließlich im Rahmen einer Gesamtkonzeption christlicher Lehre entfalten kann" (Fischer 1978, 17).

Der Blick auf die Lehre vom Wesen des Menschen ist kein empirischer, sondern ein philosophischer Zugang. In allen bekannten Gesellschaftsformen findet Erziehung statt (siehe Abschnitt 2.2.1) – die Frage ist warum. Dass auch in den Industrienationen in vielen Fällen Kinder bar jeder institutionellen oder häuslichen Führung aufwachsen, stellt das Phänomen Erziehung *als System* nicht in Frage, das seine neu geborenen Mitglieder in Empfang nimmt. Die sind aus eigener Kraft nicht überlebensfähig und gelten als 'unfertig'. Vom Prinzip her bleibt das auch so: Der Mensch ist biologisches Mängelwesen. Darin gründen drei anthropologische Sätze für die Erziehung, die auch die Theorie religiöser Sozialisation berühren:[244]

- Der Mensch ist erziehungs*bedürftig*: Er ist ohne Einweisung in die Abläufe des Lebens nicht überlebensfähig.

---

243 Dabei kann christliche und muslimische theologische Anthropologie nicht a priori gleichgesetzt werden. Bei aller wissenschaftlich-systematischen 'Bruderschaft' ist festzuhalten: "Ein bevorzugter Ort dieser theologisch-anthropologischen Koinzidenz ist die Interpretation der biblischen Gottebenbildlichkeit des Menschen [...] Die Deutung von Gottebenbildlichkeit ist also ein herausragender Schnittpunkt von Theologie und Anthropologie" (Langemeyer 1998, 15). Der Gedanke der Gottebenbildlichkeit ist in dieser Form im Islam nicht wiederzufinden: Der Mensch ist nicht Ebenbild Gottes, sondern Ausdruck des göttlichen Schöpfungswillens (vgl. dazu im Koran 5:14-18, 16:40, 19:34-35, 36:81-82, 40:67-68). Demgegenüber kommt C. Westermann in seiner dem anthropologischen Frageinteresse verpflichteten Darstellung des Menschen im Alten Testament zu Schlüssen, die auch Muslimen sehr vertraut klingen ("Der Mensch als Geschöpf unter Geschöpfen"; Westermann 2000, 33 f.).

244 Diese kultur-anthropologischen Annahmen wurden diskutiert bei Plessner (1965), Scheler (1955), Claessens (1962, 1970) und Gehlen: "[Der Mensch] ist 'organisch mittellos', ohne natürliche Waffen, ohne Angriffs- oder Schutz- oder Fluchtorgane, mit Sinnen von nicht besonders bedeutender Leistungsfähigkeit, denn jeder unserer Sinne wird von den 'Spezialisten' im Tierreich weit übertroffen [...] Diese *Retardation*, der der Mensch sozusagen seinen embryonischen Habitus verdankt, ist ein höchst wertvolles Erklärungsprinzip, weil sie auch andere menschliche Eigenheiten verstehen lässt, vor allem die unverhältnismäßig verlängerte Entwicklungszeit, die lange Hilflosigkeit der Kleinkindphase [...] Wir sehen weiter, wo wir auch hinblicken, den Menschen über die Erde verbreitet und trotz seiner physischen Mittellosigkeit sich zunehmend die Natur unterwerfen [...] Und zwar lebt er als 'Kulturwesen', d.h. von den Resultaten seiner *voraussehenden*, geplanten und gemeinsamen Tätigkeit [...] Der Mensch ist also organisch 'Mängelwesen' (Herder), er wäre in jeder natürlichen Umwelt lebensunfähig, und so muss er sich eine *zweite Natur* [...] erst schaffen [...] Man kann auch sagen, dass er biologisch zur Naturbeherrschung gezwungen ist" (Gehlen 1998, 239 f.).

- Der Mensch ist erziehungs*fähig*: Er besitzt die notwendige Disposition und Plastizität, sich unter Erziehungseinflüssen zu entwickeln, zu lernen und zu verändern.
- Der Mensch ist erziehungs*befähigt*: Analog zu Disposition und Plastizität gewinnt er Kompetenz und Erfahrung, die ihn seinen Mitmenschen gegenüber als Erziehenden positioniert.

Der anthropologische Zugang würde es auch gestatten, den Menschen als biologisches *Sonder*wesen zu sehen, ohne selbiges nach Mängeln oder Vorzügen sortieren zu müssen. Als Besonderheiten dürften gelten: die Fähigkeit zu Sprache, Vernunft und mentaler Repräsentation von Handlung und damit zu einem Bewusstsein seiner selbst. Von hier aus kann theoretisch in zwei unterschiedliche Richtungen weitergedacht werden:

1) Die Annahmen des denkenden Menschen bezüglich seiner selbst sind Teil seiner Überlebensstrategie als Gattung; bevor er sich durch die Gegebenheiten seiner ökologischen Nische determinieren lässt, formt er sie sich zurecht. Die Umwelt prägt den Menschen nicht; er konstruiert sie (vgl. zusammenfassend Gehlen 1998). Sich verändernde Umwelteinflüsse, die in anderen biologischen Sektoren zum Aussterben der Art führen können, zeitigen beim Menschen neue Impulse zur *absichtsvollen* (im Gegensatz zur *zufälligen* oder durch Reiz-Reaktion determinierten) Optimierung seiner Möglichkeiten.
2) In die andere Richtung würde die Überlegung weisen, die den Sonderweg des Menschen als Gattung, die bewusst handelnd Kausalitäten herstellt, auf eine andere gedankliche Ebene hebt: Hinter der Welt selbst steht die Absicht einer zu Willen befähigten schöpferischen Kraft, heißt: Hinter den Dingen ist Sinn und Zweck.

Letzterer Punkt begründet die *Teleologie*, die Zweckbegrifflichkeit der theologischen Anthropologie. Der Brückenschlag aus der theologischen Dimension hinüber in die philosophische gelingt über den Begriff der Naturteleologie:

> “Der Grundbegriff [...] ist der Begriff der inneren Zweckmäßigkeit” der Dinge (Koch 1994, 113).

Ein Zweig der heutigen Diskussion des Teleologiebegriffs verweist dabei auf Kant:

> “Kants *Kritik der teleologischen Urteilskraft* wird als Grundlegung einer modernen Teleologie interpretiert, d.h. einer Teleologie auf dem Boden der modernen antiteleologischen Naturwissenschaft [...] Die teleologische Naturdeutung bezeichnet Kant im Resultat als eine *Beurteilung*, was bekanntlich besagen soll [...] dass das teleologische Prinzip kein konstitutives, sondern ein regulatives Prinzip ausmacht, d.h. ein *Methodenprinzip*! Anders ausgedrückt: Das teleologische Prinzip taugt nicht zur Ontologie der Natur, wohl aber zur Richtschnur empirischer Naturforschung [...] Die teleologische Art der Naturdeutung ist also eine wissenschaftliche, die der Naturwissenschaft (der Physik im weitesten Sinne) zugehört” (a.a.O., 115).

Die Inanspruchnahme teleologischen Denkens für religiöse Sinndeutungen der Natur in Gestalt ihrer äußerlich sinnlichen Gegenstände ist somit aus der Philosophie Kants heraus, die einen ‘modernen’ Naturgesetzbegriff repräsentiert, nur schwer möglich. Hier wäre zwar die Revitalisierung der Aristotelischen (metaphysischen, transzendentalen) Teleologie denkbar, oder auch Husserls Teleologie der menschlichen Geschichte. Grundsätzlich aber sollte dabei im Blick behalten werden:

> [...] Der “Theismus, den Kant als eines der dogmatischen Systeme für eine teleologische Naturerklärung betrachtet, hilft nicht weiter. Die antizipierenden Gedanken können hier im Verstand eines zweckmäßig handelnden Gottes verortet werden. Aber zum Verstehen der Naturprozesse selbst trägt es nichts bei, wenn wir sie als durch Gott

> eingerichtet ansehen [...] Wie insbesondere Geist in der Natur möglich wird, verstehen wir nicht besser, wenn wir annehmen, dass Gott einem Lehmkloß seinen Atem eingehaucht habe" (Rohs 1994, 70).

Eine neuere Annäherung zwischen 'Theismus' und 'Naturteleologie' hat die Schule des französischen Metarealismus versucht, die sich dieser Konfliktlage im interdisziplinären wissenschaftlichen Dialog und somit *dialektisch* näherte.[245]

Teleologisches Denken scheint aber das Gerüst herzugeben für die Gewinnung von Normen, an die sich die (teleologischen!) Taxonomien von Erziehung anlehnen lassen. Das Wissen um die Ziel- und Sinndeterminiertheit der eigenen Existenz zieht schließlich die Konsequenz nach sich: Der Mensch ist fähig, sich nicht nur als Sonder*wesen*, sondern als Wesen mit Sonder*stellung* wahrzunehmen.

Aus der relativistischen, vielleicht auf Gehlens Biologie-immanenten Zugang bezogenen Sicht wäre hier einzuwenden, dass eben in dieser gattungsspezifischen Befähigung, den Dingen (und den menschlichen Erfahrungen mit ihnen) *Bedeutung* zuzuschreiben, eine weitere Überlebensstrategie liegt: In Ermangelung des empirischen Nachweises einer solchen schöpferischen Kraft handelt es sich um die Konstruktion von Deutungssystemen (Religionen). Die Streitfrage bleibt, ob damit ein erratisch anmutender Seitenzweig der Evolution mittels anästhetisierender Effekte die Fähigkeit zur absichtsvollen Umweltveränderung unterläuft, oder ob dies letztlich *das* Kriterium an sich ausmacht, das den Menschen erst zum Menschen macht: Eben dieses Kriterium verleiht dem Zugriff auf die Umwelt eine Richtung, die auf Regeln beruht und nicht mehr nur aus dem Diktat des Überlebenskampfes resultiert, denn: Mit der Religion ist der Tod des Menschen als *Einzel*wesen (und nur als solches kann er sich letztlich wahrnehmen) und somit der Überlebenskampf der Gattung relativiert:

> "Nicht der Cartesianische Erkenntniszweifel ist die Haltung der Anthropologie gegenüber der Welt, sondern das Bewusstsein einer besonderen Position des Menschen im Universum" (Gebauer 1998, 16).

Von daher wäre ein zentrales Kriterium für Religion aus kultur-anthropologischer Sicht begründ- und in seiner Bedeutung für die Erziehung bestimmbar:

- Religion kann als ein gedanklich repräsentiertes System verstanden werden, das es dem Menschen ermöglicht, sich selbst über sein biologisches Ableben als Einzelwesen hinaus Bedeutung im Sinn von 'Besonderheit' zuzuschreiben.[246]

Der Blick auf derartige Ordnungsfragen ist notwendig, da die von den Autoren der Lehrpläne verwendeten Begriffe mit anthropologischem Bezug im Lichte des dahinter liegenden Deutungssystems 'Islam' gelesen werden müssen. Das betrifft zum Beispiel die 'Bildung'. Um der jeweils kontextabhängigen Semantik des Bildungsbegriffs auf die Spur zu kommen, ist der Rekurs auf das dahinter liegende Menschenbild notwendig; sie wird als durch das anthropologische Vorverständnis determiniert gesehen:

> "Der Bildungsbegriff ist immer nur dann sinnvoll zu verwenden, wenn erkennbar wird, von welchem Welt- und Menschenbild her er abgeleitet wird. Bildung heißt immer auch zu fragen: Was ist der Mensch? Erst wenn ich hier eine Antwort habe, lässt sich sagen, wozu Bildung erforderlich ist" (Piezunka 1982, 11).

---

[245] Siehe dazu Jean Guittons Gespräche mit den beiden Nukelarphysikern Igor und Grichka Bogdanov in "Gott und die Wissenschaft. Vom Geist in der Materie" (Guitton 1996).

[246] Auf die Schwierigkeiten bei der Bestimmung und Verortung des Begriffs 'Religion' und damit die Problematik seiner theoretischen Eingrenzung – vorrangig im Kontext der islamischen Religionslehre, aber nicht nur – wird im folgenden Kapitel verwiesen.

Diese Vokabeln zuzuordnen ist die Voraussetzung dafür, die erzieherischen Intentionen der Autoren aus dem Terrain der islamischen Religionslehre des Islam hinaus in andere Denkfelder zu übersetzen. Des Weiteren eröffnet sich über die anthropologische Diskussion ein Zugang zum Identitätsbegriff, zumal die hier untersuchten Dokumente vom Ansatz ihrer Didaktik her stark den Aspekt der Beziehung zwischen Mensch und Gott hervorheben. Dieser Zugang hat auch für die evangelische Religionspädagogik eine wichtige Rolle gespielt:

> "Die Ich-Identität ist im Rahmen der theologischen Anthropologie letztlich durch die – sei es implizite oder explizite – Gottesbeziehung konstituiert [...] Die Identitätsbalance geschieht im Rahmen der Gottesbeziehung als der Urrolle des Menschen, in der voraussetzungslos gewährte Identität des Menschen gegeben ist, die die notwendigen zwischenmenschlichen Akte vorab ermöglicht" (Fraas 1984, 55 f.; vgl. dazu auch weiter unten 7.2.3.2.a und c sowie 7.6.2.d).

Mit Blick auf die "biographische Entfaltung der Identität" komme es hier darauf an, "die abstrakte theologische Anthropologie nach Möglichkeit zu überwinden in Richtung auf den konkreten Menschen" (a.a.O., 105) beziehungsweise den "empirischen Schüler" (a.a.O., 32).

7.1.2 Anthropologisch-theologische Vorausannahmen in den Texten

Alle hier untersuchten Dokumente beinhalten anthropologische Annahmen, die auf gemeinsame theologische Begründungszusammenhänge rückführbar sind. Dadurch ergeben sich zwangsläufig Überschneidungen[247]; als Kernaussagen ohne Bezug zu einer bestimmten Religion im Sinne eines abschließbaren Lehrgebäudes lassen sich aus den Texten aber dennoch bestimmen:

- Handlungsfähigkeit, Körperlichkeit[248], Sprachfähigkeit[249], Erkenntnisfähigkeit, Lernfähigkeit, Personfähigkeit[250], Fähigkeit zu Religiosität[251] (im Sinne von Glaube und religiöser

---

[247] Zum Beispiel beim Begriff der 'Verantwortung': In pädagogischen Kontexten kann der Begriff auf die Dimensionen des Handelns und der Haltung bezogen werden ('Verantwortungsfreude', 'Bereitschaft, Verantwortung zu übernehmen'). Für den religiösen Kontext des Islam muss er aber primär als 'die Verantwortung vor Gott (das Antwort-Geben-Müssen am Tage des Gerichts)', also unter der Rubrik 'Fähigkeit zur religiösen Lebensdeutung' gelesen werden. Unter dieser Rubrik findet sich 'religiöse Motivation'. Die ist in den Texten jedoch eng auf das Handeln bezogen; die "Gestaltbarkeit des Handelns in Übereinstimmung mit Religiosität" stellt also die theologische Basis für die anthropologische Kategorie der 'Handlungsfähigkeit' dar.

[248] Das betrifft nicht nur das Bewusstsein um den eigenen Körper, sondern "die stoffliche Qualität der Welt" (K. Gebauer mit Blick auf das Fachprofil des Islamunterrichts als Unterweisung"; [KMK] 2003, 103). Siehe dazu auch Schroer/Staubli 1998.

[249] Gehlen misst der Sprache entwicklungsbedingt "Entlastungsfunktion" zu und argumentiert dabei in Richtung auf Meads Symbolischen Interaktionismus (Mead 1934): "Die 'Weltoffenheit' des Menschen (Scheler) ist eigentlich, biologisch gesehen, ein negativer Sachverhalt. Dem Tier ist durch die Weisheit der Natur das ausgeblendet, was nicht als Feind-, Beute-, Geschlechtszeichen usw. lebenswichtig zur Wahrnehmung kommen muss [...] Der Mensch aber ist einer Reizüberflutung ausgesetzt [...] Die damit gegebene Belastung wird nun [...] von ihm selbsttätig überwunden [...] Wir können daher diese Entwicklungen auch als *Entlastungsprozesse* bezeichnen [...] Es ist eine alte Wahrheit, dass die Sprache die Dinge 'bannt', ihnen ihre Wirkungsmacht nimmt" (Gehlen 1998, 243 ff.).

[250] Gemeint ist damit die Fähigkeit des Menschen, über sein Leben rückblickend und analytisch nachzudenken, seinem Leben selbst bestimmt und antizipatorisch Programm zu verleihen und darüber zu einem Bild, zu einer Interpretation seiner selbst zu gelangen. Gebauer versteht darunter mit Blick auf den Islamunterricht die Integration folgender vier "Wirklichkeiten" (von außen nach innen): Körper, Gefühle, Verstand, Geist; "aus der Lern-Maschine 'Individuum' wird ein Lern-Subjekt 'Person'", die Verantwortung trägt für das, was sie weiß und für das, was sie lernen möchte. In der Spiritualität der Weltwahrnehmung kommt der *personale* Charakter des Menschen zum Ausdruck"

Lebensdeutung mit Bezug zur Dimension von Religiosität als einer menschlichen Grundvariable).

Die anthropologischen Grundaussagen und ihre theologischen Begründungen lassen sich unter Oberbegriffen zusammenfassen und sortieren. Die jeweiligen Anzahlen der Textstellen gestatten die vorsichtige thematische Gewichtung im Sinne einer Verteilung zentraler Lernzielbereiche:

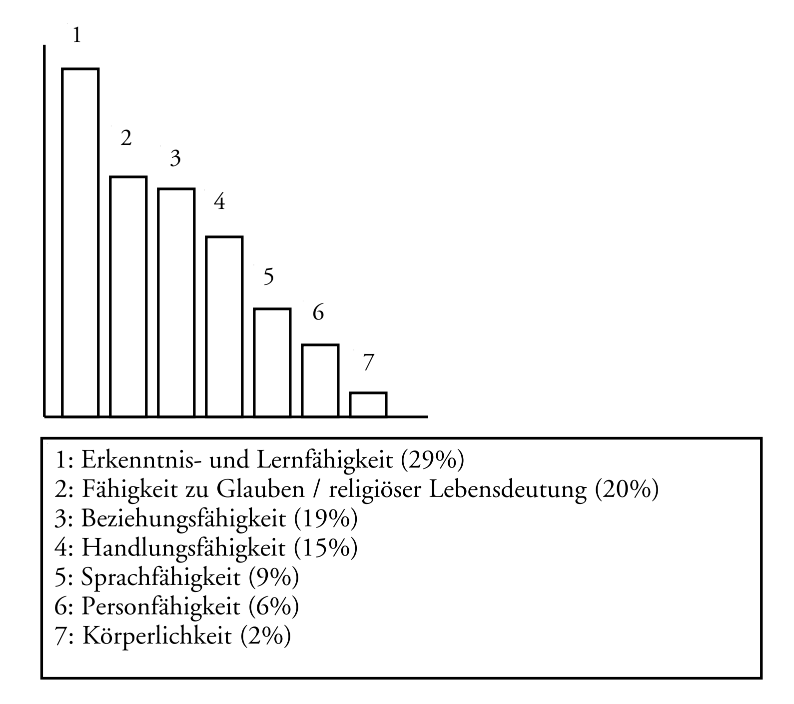


Schaubild 2; x-Achse: die angegebenen anthropologisch begründeten Lernzielbereiche; y-Achse: relative Prozentwertachse / proportionale Darstellung.

Die Autoren zeichnen aus ihrer gemeinsamen muslimischen Perspektive heraus ein Bild vom Menschen, das sich trotz seiner Identifizierbarkeit als 'islamisch' auch in eine allgemeinere anthropologische Begrifflichkeit übersetzen lässt:

1) Der Mensch ist von Gott erschaffen. Das verbindet ihn mit allen Menschen und der Schöpfung insgesamt. Gott und Mensch stehen, über den Akt der Schöpfung hinaus, in andauernder Beziehung zueinander. Der Mensch ist bedürftig, fähig und befähigt zur bewusst und selektiv gesteuerten, aktiven Vergesellschaftung mit seinen Mitmenschen. Die Art seiner Beziehung zu Gott prägt sowohl sein Leben als auch sein Zusammenleben mit den Mitmenschen: Eine intakte Gott-Einzelmensch-Beziehung begünstigt das friedliche Zusammenleben aller, eine gestörte Beziehung belastet es.
2) Der Mensch ist in der Lage, seine Beziehung zu Gott, zu seinen Mitmenschen und sein Handeln in der Welt aktiv und willentlich zu gestalten: Seine Sprachfähigkeit, seine allgemeine und soziale Lernfähigkeit sowie seine sprachgestützte Denk- und Vernunft-

([KMK] 2003, 102).

251 Man könnte diese Kategorie auch als 'Fähigkeit zu Spiritualität' weiterfassen. Das macht nur mit Blick auf die hier zu diskutierende Thematik wenig Sinn, da Spiritualität immer auf religiöse Begrifflichkeiten zurückgeführt werden müsste. Der Begriff der Spiritualität oder eines seiner Derivate taucht zudem in keinem der Dokumente auf.

fähigkeit, aber auch seine Fähigkeit zu Empfindung, beruhen einerseits auf von Gott gegebenen ('natürlichen') Anlagen beziehungsweise Strukturen, bedürfen andererseits aber der Entwicklung. Der Mensch ist zu dieser Entwicklung fähig, dabei aber auf Anleitung angewiesen. Mit Zunahme der Erkenntnisfähigkeit und der Möglichkeiten, autonom zu entscheiden und zu handeln, wächst seine Fähigkeit, die Auswirkungen seines Handelns denkend vorwegzunehmen und somit seinem Handeln eine planvolle und an Erwartungen (Werten) orientierte Richtung zu geben. Zudem wächst seine Befähigung, für sich selbst Wissen zu generieren und auf die Entwicklung Anderer Einfluss zu nehmen.[252]

3) Der Mensch deutet die von ihm wahrgenommene Welt: Die Welt als Handlungsraum ist erfahr- und gestaltbare Realität. Planen und Handeln des Menschen als Wesen mit der Fähigkeit zu sinnhafter Deutung seiner Umwelt erschöpfen sich aber nicht in der diesseitigen Realität: Sie gründen und münden in einer Wirklichkeit, die über das Diesseits hinausweist. Diese jenseitige, ebenso von Gott geschaffene Wirklichkeit ist für den Menschen als biologisches Mängelwesen mit begrenztem sensorischem Apparat nur indirekt erschließbar. Die auf Erfahrung beruhende Erkenntnisfähigkeit des Menschen reicht nicht aus, den Zusammenhang zwischen erfahrbarer und nicht erfahrbarer Wirklichkeit zu verstehen. Darum ist er auch hier auf Anleitung angewiesen: Gott als derjenige, der die umfassende Kenntnis besitzt, teilt dem Menschen diese Anleitung mit; der Mensch seinerseits ist durch Gott ansprechbar. Das vorrangige Medium dieser Kommunikation ist Sprache.

4) Der Mensch ist religions*fähig*, aber nicht religions*befähigt*: Über die allgemeine Sprachfähigkeit hinaus hat Gott den Menschen mit einer weiteren 'natürlichen' Struktur ausgestattet, die ihn empfänglich macht für die Ansprache Gottes (*fitra*; siehe dazu Abschnitt 8.2.3.3). Sie befähigt ihn, sein Leben religiös, auf Gott bezogen und mit Bezug auf außerweltliche Sinngehalte zu deuten. Der Mensch ist also bedürftig nach Religion und fähig zu Religion, aber nicht befähigt oder autorisiert, Religion zu schaffen. Dies deshalb, weil aus theologischer Sicht seine letztliche Bestimmung jenseits der erfahrbaren Wirklichkeit liegt.

Die von Gott mitgeteilte Religion ist für den Menschen Mittel, auf seinen jenseitigen Seinszustand von der diesseitigen Wirklichkeit aus Einfluss zu nehmen. Die religiösen Inhalte sind somit relevant für die Identität des Menschen, was andersherum voraussetzt, dass die Merkmale menschlicher Identität religiös beschreibbar sein müssen. Die Eigenschaft des Menschen, willentlich zu entscheiden, setzt ihn aber auch in den Stand, sich für oder gegen das Angebot Gottes zu positionieren oder gar nicht auf die Ansprache Gottes zu reagieren beziehungsweise jede nicht real erfahrbare Wirklichkeit zu negieren. Das würde allerdings die Unterdrückung der inneren religiösen Impulse voraussetzen.

Die von Gott gegebene Anlage des Menschen, Religiosität zu entwickeln, ist Grundlage für die Bereitschaft des Menschen, aus sich selbst heraus Fragen[253] nach dem Sinn seines Lebens (und Ablebens) zu stellen. Die von Gott übermittelte Religion bietet sowohl Antworten auf diese Fragen, als auch gedankliches und sprachliches Milieu, von selbst zu Antworten zu gelangen. Sprache muss aber an ein benenn- und erfahrbares Bezugssystem gebunden sein, um verstanden zu werden. Diese Kriterien kann die jenseitige Wirklichkeit – da nicht

---

252 "Nur in voraussehender Veränderung der Natur ist ein organisch so (*wie der Mensch biologisch mangelhaft; eigene Einfügung*) beschaffenes Wesen lebensfähig. Man muss daher in den Mittelpunkt aller weiteren Probleme und Fragen die *Handlung* stellen und den Menschen als ein handelndes [...] kulturschaffendes [...] Wesen definieren " (Gehlen 1998, 241).

253 "Die Instinktarmut (*des Menschen; eigene Einfügung*) wird durch die Lernkapazität ausgeglichen, die aber auf Vermittlung angewiesen ist. Das Angewiesensein macht den Menschen zum Fragewesen" (Fraas 1978, 33).

erfahrbar – nicht erfüllen. Sie fällt als Bezugssystem aus und lässt sich begrifflich nur über Anleihen aus der diesseitigen Wirklichkeit beschreiben.

Der einzelne Mensch muss sich die Antworten auf die Sinnfragen in ihrem Sinngehalt für ihn als Person selbst erarbeiten, in Engführung an die ihm eigene Wahrnehmung der Welt und des Lebens. Er kann auf diesem Weg die religiösen Angebote mit Sinn für sich füllen und somit Glauben generieren als spezifisch religiöse (das heißt verbindliche) Form von Wissen, das zwar mitteil-, aber nicht vermittelbar ist. Aus diesem Grund unterliegt Religiosität weniger einer Entwicklung, sondern mehr einer denkenden und gefühlsmäßigen *Erarbeitung* – womit auch die Deutung von Glauben als 'göttliches Gnadengeschenk' angesprochen ist.

Das bleibt lebenslange Aufgabe. Je nach Gehalt und Intensität der Erarbeitung – aber auch in Abhängigkeit von der gelungenen Nutzbarmachung religiöser Anleitung – kann von einer religiösen Identität des Individuums gesprochen werden. Ein bestimmter Grad an Religiosität kann dazu führen, dass die erarbeiteten Sinnbezüge für den Einzelmenschen zum handlungsleitenden und -regulierenden Motiv und zum Kriterium der Wahl seiner bevorzugten Gemeinschaft werden. Die Glaubensgemeinschaft bietet ihm über das gemeinsame sprachlich-gedankliche Repertoire religiöser Deutungen hinaus den für die Entwicklung und Stabilisierung religiöser Identität notwendigen sozialen Raum.

7.1.3 Anthropologische Aussagen mit ausschließlichem Bezug zum Kind

Die Autoren verwenden Begriffe wie "Kind", "Kindsein" oder "Kindheit" ohne Rekurs auf ihre Entstehung, ohne eine explizite Erläuterung und ohne Selbstpositionierung in eine bestimmte 'Denkschule'. Die wenigen Textstellen in den Dokumenten, die implizit definitorischen Charakter haben, lassen aber eine Verortung in ein Denkmuster zu, dass in etwa dem von Philippe Ariès vertretenen, allerdings als "Phänomen [...] konstruierten" Kindheitsbegriff entspricht (Hansmann 1995, 111; vgl. auch Ariès 1975). Das dem Werk "Geschichte der Kindheit" von Ariès vorangestellte Vorwort von Hartmut von Hentig wurde beinahe intensiver rezipiert als das Buch selbst: Er kategorisiert "Kindheit heute" (in den 70er Jahren) an Hand von sieben Aspekten: "Fernsehkindheit", "pädagogische Kindheit", "Schulkindheit", "Zukunftskindheit", "Stadtkindheit", "Kinder-Kindheit" und "Kleinfamilienkindheit" (Ariès 1975, 33 ff.).

Der Eindruck von derartigen 'Kindheits-Territorien' entsteht in den hier untersuchten Texten dadurch, dass ihre Autoren die Handlungsfelder muslimischer Schülerinnen und Schüler entlang virtueller Grenzen gesellschaftlicher Teil- und Funktionssysteme zu beschreiben versuchen. In dieser Hinsicht, aber auch mit Blick auf die von den Autoren sehr ausführlich vorgenommene theologisch-anthropologische Verankerung, muss mit bedacht werden, dass der hier verwendete Begriff des Kindes den Charakter einer *Konstruktion*[254] hat und nicht etwa auf empirischen Befunden beruht. Der 'Kindheitsbegriff' ist mit all seinen Konnotationen, die die Dokumente aufweisen, Teil ihrer pädagogisch inspirierten Diktion.

---

254 Der Begriff 'Kindheit' ließe sich in einer Annäherung aus unterschiedlichen Richtungen fassen: "[...] unter *biologisch-anthropologischem* Aspekt [...] unter *entwicklungspsychologischem* Aspekt [...] unter *soziologischem* Aspekt [und] unter *historischem* Aspekt [...] In *pädagogischer Reflexion* dieser und weiterer Aspekte ist man sich heute einig, dass sich das Prinzip der Kindorientierung nicht auf einen feststehenden – empirischen – Kindheitsbegriff gründen lässt, sondern der Terminus als (veränderbare) *Konstruktion* innerhalb einer geschichtlich-gesellschaftlichen Wirklichkeit akzeptiert und analysiert werden muss [...]" (Schorch 1998, 28).

Die Autoren beziehen die in Abschnitt 7.1.1 aufgelisteten allgemeinen theologisch-anthropologischen Aussagen sowohl auf den *Er*wachsenen als auch auf den *Auf*wachsenden; sie entwickeln diese aber auf ihr 'Bild vom Kind'[255] hin weiter und stehen damit in der Tradition von Fragestellungen, die sich mit der Anthropologie des Kindes befassen:

> "*Anthropologie des Kindes* – sie steht unter der Frage: Was bedeutet das Kindsein als Modus des Menschseins? Voraussetzung der Frage und also dieser Forschungsrichtung ist eine Haltung, die das Kind als Menschen ernst nimmt (im Kinde nicht etwa Unter- oder Vormenschliches sieht) und die Kindheit als für den Menschen wichtig einschätzt (das eigentliche Menschsein also nicht etwa erst mit der 'Persönlichkeit' beginnen lässt)" (Fangmeier 1964, 4; vgl. dazu auch Langeveld 1954).

Den untersuchten Dokumenten lassen sich dahingehend folgende Informationen entnehmen:

1) Kinder sind entwicklungs- und erkenntnisfähig:

Sie entfalten nach und nach ihre eigene Persönlichkeit (IRH125, IFB201, IPD234) und entwickeln sich hin zu mündigen Individuen (Individualität; IRH050 und Mündigkeit; IRE005, IRH123, ZMD009, ZMD037, IFB165, IPD194). Sie nehmen die Welt als eine Wirklichkeit (IRH049) in ihrer eigenen Perspektive wahr (IRH070, IFB039, IPD055, IFB056, IPD073, IFB157, IPD185) und sind aus dieser Perspektive heraus schrittweise zu Transferleistungen (IFB060, IPD077) und zunehmend verantwortungsbewusstem Handeln in der Lage (IRH039, IRH067, IRH109), sofern die Erschließung der Umwelt aktiv und entdeckend erfolgt (IRH040, IRH123). Trotz der ihnen eigenen affektiven Fähigkeiten und Abhängigkeiten (IRH072) wächst ihre Fähigkeit zu kritischer Wahrnehmung (IRH070, IRH128, ZMD009), Reflexion (IRH052, IRH076, IRH129) und alternativem Denken (IRH059). Grundlage dafür sind die natürliche Logik (IFB109, IPD127), das kreative Potenzial des Kindes (IFB128, IPD150) und seine Bereitschaft zu fragen[256] (ZMD002, ZMD020-ZMD023).

Das Kind sucht aus sich heraus nach religiösen und sozialen Sinn- und Ordnungsbezügen (IRH054, IRH055, IRH126, IRH131, ZMD023, IFB098, IPD115, IFB173, IPD202, IFB190, IPD219), die ihm Antworten, Sicherheit und Geborgenheit geben (IRH098, IRH124, ZMD019, ZMD020, ZMD034) und Ganzheitserfahrung ermöglichen (ZMD063, ZMD070, IFB062, IPD079). Für diese Welterschließung und Deutung der eigenen Lebenssituation fällt der Sprache eine wichtige Funktion zu (IRH078): Sie wird zunehmend zum Instrument sozialen Handelns, indem sie die Differenzierung zwischen dem Ich und der Welt ermöglicht (IRH081). Ein besonderer Bereich differenzierender Wahrnehmung ist die zunehmende Bewusstheit um das eigene Geschlecht (IFB108-IFB122, IPD126-IPD144).

2) Kinder sind religiös "sprachfähig" (IRH083):

Diese Fähigkeit ist ebenso wie das allgemeine Sprachvermögen entwickelbar (IRH058, IRH069): Handeln, Erkenntnis und Erleben der Kinder korrespondieren mit ihrem Artikulationsvermögen

---

[255] Einige der Aussagen differenzieren nach "Kind" und "Schüler". Da es hier aber um die grundsätzlichen Aussagen mit Bezug zu anthropologischen Kategorien geht, soll der Einfachheit halber nur vom "Kind" die Rede sein. Die explizit auf den Islam bezogenen Aussagen wie zum Beispiel dass sich im Gemeinschaftsleben "der Islam verwirklicht" (IRE043), werden auf eine neutralere Ebene angehoben (die Bedeutung des Lebens in religiöser Gemeinschaft für die Verwirklichung religiöser Motive).

[256] "Mit der Frage schaltet sich das Kind in den Dialog der menschlichen Gemeinschaft ein; durch den Verlust der Fragepotenz wird der Kranke in den Monolog abgedrängt" (Bastian 1969, 34).

(IRH108). Besondere Formen religiös motivierter (sprachlicher[257] wie handelnder) Artikulation (Beten) haben Auswirkung auf die Selbstwahrnehmung (Selbstbewusstsein) (IRH089, IRH092, IRH129, ZMD053). Kinder sind in der Lage, mit anderen Kindern über ihre Religion zu sprechen (IRE006, IRH091). Die Versprachlichung religiösen Erlebens ist Bestandteil der Selbstfindung (IRH041, IRH079, IRH080) und religiöser wie sozialer Positionierung (IRH082, ZMD048, ZMD060) nach Maßgabe des selbst erarbeiteten religiösen Bezugssystems (IPD005, IFB085, IPD102).

3) Kinder sind religiös beziehungsfähig:
Das betrifft ihre Beziehung zu Gott (IRH090, ZMD032, IFB042, IPD058), zu den Mitmenschen (IFB043, IPD059) und auch ihre Bereitschaft, an Vorbildern zu lernen (ZMD050). Nur entlang der Folie einer religiösen Lehre sind Kinder in der Lage, eigene religiöse Identität zu entwickeln (IRE003, IRE045). Zudem können Kinder Charaktereigenschaften (IRE042) und Formen von Bewusstsein (IRE004, IFB037, IPD053, IFB084, IPD101) entwickeln, die religiös beschreibbar sind. Ihre zunehmenden kognitiven Fähigkeiten ermöglichen es ihnen, konkrete Bezüge zwischen der Religion und ihrem Leben herzustellen (Korrelationsfähigkeit; IRH066, IRH069, IRH076, ZMD014, ZMD016, ZMD020, IFB165, IPD194) und sich einen persönlichen Zugang zur Religion (IRH073, ZMD051) sowie ein der Wirklichkeit angemessenes Verständnis von Religion zu erarbeiten (IRH068, ZMD009). Kinder sind religiös ebenso lernfähig wie Erwachsene (ZMD030), wenn nicht sogar lernfähiger, da sie in ihren Lebensentwürfen weniger verfestigt und insgesamt weniger voreingenomnen sind (ZMD077): Sie können über intakte Beziehungen in die Religion "hineinwachsen" (ZMD031). Dies begründet insgesamt eine individuelle religiöse Identität (IRH121, ZMD047). Diese Identität ist weit gehend durch den Glauben (ZMD006, IPD008) als Haltung (IPD012) auf Grund der persönlichen Entscheidung (IFB089, IPD106) und durch die Erfahrung von Wirksamkeit der Religion (ZMD071, ZMD073) bestimmt; ihre tragenden Bestandteile sind Selbstbewusstsein, Selbstvertrauen und Gottvertrauen, vermittelt durch das Wissen um Gott und Gottes benennbaren Eigenschaften (IRH075, IRH118, IRH119, ZMD006, ZMD010, ZMD043, IFB054, IPD070, IFB092-IFB096, IPD109-IPD113, IFB131, IPD153, IFB133, IPD155; zur Rolle des 'Vertrauens' im Kontext muslimisch-theologischen Denkens siehe Abschnitt 8.2.3.2).

4) Kinder sind religiös handlungsfähig:
Sie können ihr Leben und Zusammenleben mit anderen Menschen entlang religiöser Quellen und Normen gestalten (IRE013, IRE030, IRE032, IRE041, ZMD005, ZMD030, ZMD039, IFB144, IPD167), deuten (IRE040, ZMD057, IFB136, IPD159), ihre Umgebung unter religiösen Gesichtspunkten betrachten und verstehen (IRE007, ZMD024) und in ihr religiös motiviert handeln (IRH025, IRH043, IRH047, IRH056, IRH057, IRH080, ZMD017). Das ist Grundlage auch für die Bewältigung des Daseins (ZMD008). Ihre soziale Lernfähigkeit (IRH104, IFB202, IPD235) unterstützt ihre gesellschaftliche Integration auch unter den Vorgaben eines religiösen Bezugssystems (IRE007, IRE012, IRE043, IRE045, ZMD011, ZMD045, IFB094, IPD111). Dabei ist das Leben in religiöser Gemeinschaft entscheidend: Die gemeinsame Gestaltung von Regeln und Riten schafft Atmosphäre und macht Religion unmittelbar erfahrbar (IRH094, IRH097, IRH099, ZMD012, ZMD013, ZMD031, ZMD061, IPD067, IFB087, IPD105).

---

[257] Schmidt rückte im Rahmen der religionspädagogischen Diskurse der 70er Jahre den Aspekt der Sprache in den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit und setzte ihn zudem in Bezug zum Begriff der 'Lebenswelt' das Schülers: Sie vermittelt sich in kommunikativen, vorwiegend *sprachlichen* Prozessen (Schmidt 1977).

5) Kinder sind in religiöser Hinsicht unterrichtsfähig:
Diese Bereiche stellen Entwicklungsaufgaben dar. Die natürliche Disposition der Kinder, zu spielen, zu entdecken, zu entschlüsseln und mit allen Sinnen zu lernen (IRH065, IRH071, IRH072, IRH107, IRH122, IRH127, IRH129), unterstützt sie darin. Ein an diese Erkenntnisse angepasster Unterricht kann die Kinder bei der Bewältigung ihrer Aufgaben anleiten und fördern (IRE003, IRE005, IRE042, IRH072, IRH107).

7.1.3.1 Kritische Anmerkungen

Bezogen auf den jungen Heranwachsenden[258] verschieben sich die Grundrisse des Bilds vom Menschen insgesamt besehen zwar nicht, aber die Gewichte verlagern sich. Das Kind wird ebenso in der Gott-Einzelmensch-Beziehung gesehen wie der Erwachsene. Die Bedürftigkeit ist in allen Bereichen, die diese Art von Differenzierung gestatten, größer als die Befähigung; die Vergesellschaftung ist weniger bewusst, selektiv oder aktiv, sondern auf den Schutz und die elementare materielle und emotionale Versorgung hin angelegt.

Diese plastische Phase, in der die Fähigkeit zur Sozialisation angelegt wird, bezeichnet Fraas (mit Verweis auf Claessens) auch mit Blick auf die religiöse Sozialisation als “Soziabilisation” (siehe auch Abschnitt 8.2.3.2):

> “Sozialisation ist sowohl transitiv als auch intransitiv zu verstehen [...] In den ersten drei Lebensjahren steht die Soziabilisation im Vordergrund. Das Kind muss zunächst die Grundfertigkeiten erwerben, die der eigentliche Sozialisationsprozess voraussetzt: Die Bildung des Ich als psychischen Aktzentrums; das Urvertrauen als Grundstruktur der Umweltbeziehung; die Kommunikationsfähigkeit, am ersten Kontakt mit der Mutter gewonnen; das affektive Klima, das Gefühl des Geborgenseins, Aufgenommenseins und Hineingenommenwerdens in das Leben der Eltern bzw. der Familie; die Sprachfähigkeit. Die Soziabilisation disponiert das Kind auf spätere mögliche religiöse Haltungen hin” (Fraas 1978, 47, 87).

Insgesamt gesehen bewegen sich die Autoren hier auf einer Reflexionsebene, wie sie auch in der Geschichte des evangelischen Religionsunterrichts wiederzufinden ist. Hierzu als Beispiel R. Schusters “Didaktik des Evangelischen Religionsunterrichts” von 1977: Die Axiomatik des theologisch-anthropologischen Menschenbilds wird übertragen auf das Kind. Damit setzt der Unterricht zwar mit dem ‘Schüler’ ein, aber...

> “...nicht mit dem empirischen Schüler, sondern mit dem Schüler als Anwendungsfall eines dogmatisch bestimmten Menschenbildes [...] Das vorausgesetzte Schülerbild ist vom normativen Anspruch biblisch (*für die vorliegende Thematik natürlich ‘koranisch’; eigene Einfügung*) geprägter Anthropologie bestimmt” (Fraas 1984, 32).[259]

---

[258] Hier soll keine Altersgrenze gezogen werden. An die entwicklungspsychologischen Stufenmodelle (Piaget, Kohlberg) lassen sich Stufenlehren der religiösen Entwicklung (Oser, Fowler) anlehnen. Sie folgen dem von Piaget entworfenen Grundmuster der Genese menschlicher Erkenntnisleistung: sensomotorisch (Alter 0 - 2), präoperativ (Alter 2 - 7), konkret-operativ (Alter 7 - 11) und formal-operativ (Alter ab 11), nehmen aber intensiver die Jugendphase als die kritische Phase des Autonomiestrebens (Erikson, Kohlberg) in den Blick. Solche Modelle lassen sich auch auf den Islam anwenden (siehe Behr 1998). Im Vergleich kommen diese Modelle aber zu sehr unterschiedlichen Aussagen bezüglich der Altersstufen und Inhalte der einzelnen Entwicklungsphasen. Für diese Untersuchung liegt der Schwerpunkt auf dem Bereich der Primarstufe und damit letztlich auf der Altersstufe zwischen 6 und 10, mit Einschränkung 12 Jahren. Zur Frage theologischer Stufenmodelle der religiösen Entwicklung in Anbindung an die islamische Theologie siehe auch Abschnitt 8.2.3.4.

[259] Fraas merkt dazu an, dass “aus der Dominanz einer [solchen] Curriculum-Determinante eine Didaktik nicht sinnvoll zu entwickeln ist” (a.a.O, 33).

Die Beziehung zwischen Gott und Kind ist noch nicht an Hand der Unterscheidung zwischen *intakt* oder *gestört* beschreibbar. Die Autoren nehmen an, dass sie im Vergleich zum Erwachsenen 'natürlicher' ist, da sich das Kind 'näher' als er am Naturzustand befindet – die Naturanlage (*fitra*) ist gleichsam noch funktionsfähig.[260] Für Störungen des sozialen Lebens, die auf diesen Kausalzusammenhang zurückgeführt werden können, ist es nicht verantwortlich, es leidet aber darunter. Das könnte die Entwicklung seiner Beziehung zu Gott beeinträchtigen – die Umkehrbarkeit dieses Kausalzusammenhangs vorausgesetzt.

Die primäre handelnde Umweltgestaltung ist hochaktiv, aber spielerischer, an elementarem Erfahrungslernen und weniger an bewussten Lebensentwürfen orientiert. Die Plastizität in den kognitiven, sozialen und emotionalen Lernbereichen (zum Beispiel die des Spracherwerbs) und die Bereitschaft, sich führen zu lassen, sind höher. Die Wahrnehmung der Welt als Realität ist Ich-bezogener; die Expansion des Weltbilds und des Überblicks über die Zeit unterliegt der Entwicklung.[261] Ein wie auch immer gearteter Begriff von Welt und ihrer Deutung als Wirklichkeit ist nicht einfach auf die Perspektive des Kindes übertragbar. Auch die biologischen Funktionen des Kindes (sensorische Wahrnehmung, motorische Koordination, Geschlechtlichkeit) entwickeln sich je nach Lernen und Erfahrung erst schrittweise entlang den Anforderungen der Umwelt.

Da die Fähigkeit zu Religiosität eng am Medium der Sprache anliegt, muss davon ausgegangen werden, dass sich das numinose Erleben von Kindern und ihre sprachliche Repräsentation von jener der Erwachsenen unterscheidet, so lange sie nicht über das notwendige abstrakt-begriffliche Repertoire zu verfügen. Elemente dieses Erlebens wie zum Beispiel die Vorstellung von Gott können gegenständlicher, aber auch unmittelbarer auf aktuelle Lebensumstände hin bezogen sein. Die Verständigung zwischen Erwachsenen und Kindern über religiöse Inhalte hält darum besondere didaktische Herausforderungen bereit.

Der natürliche Antrieb, Sinnfragen zu stellen (der mit der "Fitra" als gegeben angenommen wird) sowie die daraus gewonnen Antworten des Kindes können sich, gemessen am Maßstab eines religiösen Deutungssystems als geschlossener Lehre, als 'fehlerhaft' erweisen.[262] Über den pädagogischen Umgang mit ihnen vor allem im Rahmen institutioneller religiöser Erziehung muss also nachgedacht werden. Das hat Auswirkung auf das Aufgabenprofil einer islamischen Religionspädagogik:

- Fragen des Umgangs mit Ausdrucksformen des Glaubens von Kindern,
- Fragen der Faktoren- und Zielbeschreibung religiöser Identität von Kindern,

---

260 Siehe zu dieser Frage (christlich-theologische Anthropologie) auch Pannenberg 1986.

261 Siehe dazu Heckhausen 1980, 183: die Differenzierung des Lebensraums in verschiedene Stadien der Individualperspektive unter Berücksichtigung verschiedener Abschnitte der Zeitperspektive (Gegenwart, Vergangenheit und Zukunft) und zweier Realitätsebenen (Realität vs. Irrealität). Die Zeit-Raum-Erfassung in die potenzielle Zukunft hinein korreliert hinsichtlich ihrer Ausdehnung mit dem Umgang der 'zurückgelegten' Zeit (innerhalb eines frühen Entwicklungsstadiums). Dabei wird im Rahmen entwicklungspsychologischer Modelle diskutiert, ob diesen Prozessen eine reifungs- und phasentheoretische Vorstellung zu Grunde gelegt werden kann. Für die Aufarbeitung der Zeit-Thematik im Kontext der Grundschule (als 'Phase des Zeitwissens'; vgl. Roth 1955) wird das Augenmerk auf die Förderung des Zeitbegriffs (metrisch, gesellschaftlich, schülerindividuell, anschaulich, logisch, praktisch...) gelegt (siehe auch Roth 1955, 37 ff. und Schorch 1982, 44 ff.).

262 Zum Beispiel indem Kinder etwa noch bis zum Schuleintrittsalter nach Vergleichsmaßstäben suchen, um sich die 'Größe' Gottes zu vergegenwärtigen ("größer als der Münchner Olympiaturm, größer als das Weltall"). Es ist also nicht unbedingt die Genese des inneren Bilds selbst, das hier der Lehre zuwiderläuft, sondern dessen entwicklungsbedingte und vorläufig defizitäre Versprachlichung (vgl. dazu die Entwicklung Abrahams im Koran; Abschnitt 8.2.3.3).

und
- Fragen geeigneter religiöser Motive für das Handeln von Kindern.

Die Autoren beschreiben Kindheit entlang eines Gegenhorizonts: Aufwachsende sind gemessen am Erwachsenen im Werden begriffen. Das gilt auch für die Bereiche, in denen die Autoren Kindern gewisse, pädagogisch nutzbare "Vorzüge" gegenüber den Erwachsenen zusprechen (größere Offenheit für religiöse Impulse, weniger Voreingenommenheit...), was sich wie folgt zusammenfassen lässt:
- Die positiven, 'natürlichen' Anlagen des Kindes werden prioritär als Plattform für die Fertigung einer bekenntnismäßig bestimmbaren Form religiöser Äußerung und Integration in die muslimische Glaubensgemeinschaft verstanden und weniger für die Festigung der vorhandenen Glaubensbekundung. Die Entscheidung für oder gegen das Bekenntnis und die dazugehörige Gemeinschaft setzt umfassendes Wissen und den Vollbesitz der kognitiven Kräfte voraus; beides wird dem Heranwachsenden jedoch abgesprochen. Die erzieherische Begleitung seiner Entwicklung ist in den Texten kaum absetzbar von der Anleitung und Hinführung zur Religion als dasjenige religiöse System, welches als das gültige rangiert.

Daraus ergeben sich Probleme. Zwar gestehen die Autoren den Kindern die Bedeutsamkeit ihrer kindlichen Weltwahrnehmung zu, aber sie nehmen die vollgültige Validität früher Lebensabschnitte nicht wahr. Die kindlich-numinose Weltdeutung ist *vorläufig* und *unfertig*, ohne dass die Autoren klare Aussagen treffen würden, wann und wo das Stadium des Gültigen und Fertigen beginnt. Allerdings ist es ihnen auch positiv anzurechnen, dass sie auf eine solche Festlegung verzichten, denn nicht nur aus entwicklungspsychologischer, sondern auch aus theologischer Sicht wären solche Grenzen kaum beschreibbar. Die Erkenntnis, dass es sich bei den hier gezeichneten Linien um *lebenslange* Entwicklungsaufgaben handelt, ist den Autoren bewusst, kommt aber durch ihre Dichotomisierung von Kindheit und Erwachsensein nicht in letzter Konsequenz zum Tragen. Die Konsequenz könnte lauten:
- Jeder Lebensabschnitt, der landläufig mit 'Kindsein' identifiziert wird, stellt für sich genommen einen vollwertigen und in sich abgeschlossenen Abschnitt des *Seins* und nicht nur des *Werdens* dar. Das anthropologische Axiom der Unfertigkeit der jeweiligen Etappe des menschlichen Werdens in ontogenetischer Sicht müsste für die religiöse Erziehung aus religionspädagogischer Sicht in Frage gestellt werden.[263]

Das theologisch und historisch erstarkte religiöse Bezugssystem darf aus Sicht der Autoren aber nicht an Hand kindlicher Weltdeutung relativiert werden. Phänomene wie der frühkindliche Gegenstandsbezug des Gottesbilds oder 'abwegige' Antworten auf scheinbar 'falsch' gestellte Anfragen an den Sinn des Daseins kollidieren mit der als gültig angenommenen religiösen 'Wahrheit'. Der Blick auf den kindlichen Umgang mit Religion ist geleitet durch das Dulden und Zugestehen. Im weiteren Verlauf der erzieherischen Einflussnahme dominiert das Anliegen, das *kindliche* Welt- und Gottesbild entlang der theologischen Norm in ein *gültiges* zu transponieren.

Die Autoren wollen die Kluft zwischen Entwickelbarkeit und Normativität von Religion durch das Instrument der 'natürlichen Glaubensdisposition' schließen: Ist sie "intakt", mündet

---

263 Und wurde auch bereits in Frage gestellt: Die Vorstellung, dass man erst als 'reifer' Erwachsener eine vollwertige Gottesbeziehung bewerkstelligen könne, gilt in der Religionspädagogik mit Langeveld weithin als überwunden (siehe Langeveld 1956).

die Entwicklung gleichsam von selbst in den Islam. Für den Fall der Gültigkeit dieser Hypothese entsteht aber ein umfassendes religionspädagogisches Dilemma:

- Wenn es eine natürliche Disposition des Menschen zu Religiosität gibt, dann könnte ein Wachsenlassen ohne die durch eine bekenntnis-regulierte Einflussnahme auch zur Entwicklung einer für das Individuum idealen Religion führen.[264] Zudem dürfte es keine (von den Autoren selbst ins Feld geführten) "areligiösen" Menschen geben.

Die Utopie der "Freihaltung des religiösen Sektors im Namen des idealistischen Persönlichkeitsideals" (Fraas 1978, 34 f.) vertreten die Autoren nicht, wohl aber die These, dass der Islam diese ideale Religion bereits darstellt, weil er der natürlichen Disposition entspricht. Sie stellt also für muslimische Erziehungsvorstellungen eine gewichtige, freilich auch mit Problemen behaftete[265] theologische Kategorie dar.

---

[264] Darüber wurde in der islamischen Philosophie schon früh nachgedacht. Ein bekannterer Text dieser Art ist Ibn Tufails Buch *Hajj ibn Jaqzan, der Naturmensch* (Ibn Tufail 1983) – ein philosophischer Robinsonroman aus dem arabischen Mittelalter (Ibn Tufail lebte zwischen 1110 und 1185 n.Chr.), der mit seiner Schilderung des Lebens auf einer einsamen Insel das Vorbild für Daniel Defoes späteren *Robinson Crusoe* wurde. Tufail geht von der Frage aus, wodurch und zu welchem Ziel der Mensch zur Erkenntnis fähig wird. Er erzählt die Geschichte eines Jungen, der allein auf einer Insel aufwächst, ohne Eltern und ohne menschliche Gemeinschaft. Nur durch den Umgang mit der ihn umgebenden Natur gewinnt Hajj ibn Yaqzan Erfahrungen, macht sich das Feuer nutzbar, zähmt Tiere und baut sich ein Haus. Gleichzeitig bemüht er sich Stufe um Stufe um die Erkenntnis der Welt, ihrer Zusammenhänge und ihrer Gesetze. Er gelangt zu der Einsicht, dass es außerhalb der sichtbaren Welt eine höhere Wesenheit geben muss, die Himmel und Erde nach einem sinnvollen Ordnungsprinzip erschaffen hat und erhält. Er wird sich darüber klar, dass seine Fähigkeit, etwas von diesem Gesetz der Welt zu erkennen, daher rührt, dass in einem Teil seines eigenen Selbst etwas von jener notwendigen Wesenheit enthalten ist. Er erkennt diesen Teil als sein eigentliches Wesen an. Um die philosophische Position Ibn Tufails kann man streiten. Sein Buch lässt sich lesen als Dokument einer atheistisch-materialistischen, aber auch einer mystischen Weltdeutung.

[265] Die Probleme, die sich aus der Annahmen einer solchen Naturanlage ergeben, lassen sich bereits aus den Dokumenten selbst herauslesen. Der Begriff "Fitra" in IFB110 wurde in IPD128 durch die Paraphrase "die gleiche Bezogenheit auf den Schöpfer" ersetzt. In beiden Dokumenten findet sich auch folgende Erklärung: "das religiöse Moment im Kind selbst" (IPD 154 + IFB 132). Fraas schlug vor, lieber von einem 'Strukturmerkmal des Denkens' als von einer 'Naturanlage' zu sprechen, da man sonst nicht erklären könne, warum es vermehrt Menschen gibt, die scheinbar ohne jeden religiösen Bezug aufwachsen und leben (Fraas/Zenker/Behr in der Sendung "Weltzeit" in BR alpha vom 7.9.03).

7.2 DAS ERZIEHUNGSVERSTÄNDNIS DER AUTOREN

7.2.1 Zum Erziehungsbegriff allgemein

In Abgrenzung zum Begriff der Bildung als intransitiven Prozess (Selbst-Bildung) ist Erziehung[266] zu verstehen als transitiver Prozess und somit als erzieherisches *Handeln* am Mitmenschen.[267] Dieses Handeln wird allgemein verstanden als intentional, das heißt im schulischen Kontext: auf allgemeine erzieherische Absichten und konkretisierbare (operationalisierbare) Lernziele hin ausgerichtet:

> "Erziehung gilt als Oberbegriff aller 'zwischenmenschlichen Einwirkungen' (Dolch 1965, S. 54)[268], aus dem pflegerisch-fürsorgende, belehrende und charakterlich-bildende Akte ausdifferenziert werden. Typisch für diese Explikationen [...] ist, dass sie am 'Soll', an der Norm eines vollkommenen Menschen orientiert sind, an der Idee und Theorie von der Erziehung und Bildung des Menschen überhaupt" (Keck 2001 a, 1100).

Dies allerdings ist bereits angelegt auf ein Vorverständnis von Erziehung im Kontext eines Erziehungssystems als "gesellschaftliches Funktionssystem", das "durch Selbstreferenz bestimmt" ist (Luhmann 2002, 14).[269] Auf einer allgemeineren, systemtheoretischen Ebene lässt sich der Erziehungsbegriff weiter fassen:

> "Wenn man annimmt, dass die Gesellschaft aus Menschen bestehe, geht es in der Erziehung gewissermaßen um ihre Substanz. Es lässt sich dann kaum etwas Wichtigeres denken als die Sorge dafür, dass die Menschen die Formen und Verhaltensweisen erreichen, die gesellschaftliches Zusammenleben ermöglichen" (a.a.O., 15).

Als Subsystem mit Selbstreferenz erfüllt Erziehung Aufgaben, die sie selbst beschreibt, und ist in doppelter Weise auf Ziele hin determiniert:

- Ziele, die als Erwartungen mit Blick auf die benötigten Kompetenzen der kommenden Generation seitens anderer gesellschaftlicher Funktionssysteme an die Erziehung adressiert werden, und

---

266 Für eine neuere und zusammenfassende Darstellung von Erziehung siehe Flitner/Scheuerl (Hg.) 2000.

267 Zum historisch gewachsenen Verhältnis der Begriffe 'Bildung' und 'Erziehung' im deutschsprachigen Raum siehe zusammenfassend Oelkers 2001. "Die empirische Philosophie der *Sprache* hat im Anschluss vor allem von Wittgenstein offengelegt, dass alle globalen Konzepte (wie eben 'Erziehung' oder 'Bildung') unter schwerwiegenden Referenzproblemen leiden, weil sich nicht genau aufzeigen lässt, worauf sie sich beziehen sollen oder können. Sie bleiben *vage* [...] was sich auch so deuten lässt, dass ihre naiven Realitätsimplikationen fraglich werden" (a.a.O., 273). Oelkers nimmt diesen 'Befund' zur Grundlage dafür, "aktuelle und zukünftige Probleme der Erziehungstheorie abzuleiten" (ebd.): die bildungstheoretische Rechtfertigung der künstlichen Institution Schule, das Axiom sich selbst bildender Subjektivität als Gegenstand von Erziehung und die naiven Realitätsimplikationen der gewohnten pädagogischen Semantik. Die zwingend erforderliche Theoriebildung entscheidet sich unter anderem an Hand der auf Erziehung bezogenen Forschungsmethoden (siehe zusammenfassend Roth 2001) und Institutionen (siehe zusammenfassend Kemper 2001).

268 Der Autor zitiert hier das Werk "Grundbegriffe der pädagogischen Fachsprache" (München 1965) von J. Dolch, der bereits in Abschnitt 2.2.6 im Zusammenhang mit dem Begriff des "abendländischen Lehrplandenkens" erwähnt wurde.

269 In dieser Hinsicht ist der Erziehungsbegriff Makarenkos am deutlichsten auf die Erziehung entlang von 'Perspektiven' ausgerichtet, wobei er diesen Begriff als gesellschaftlichen Zukunftsentwurf versteht: "Einen Menschen zu erziehen bedeutet, in ihm Perspektivwege (*sistema perspektivnych linij*) zu entwickeln, an denen die Freude auf das Morgen liegt [...] Sie (*die Jungen in Makareknos Maxim-Gorkij-Kolonie; eigene Einfügung*) erblicken vor sich die erfreulichste Perspektive: den Wert der menschlichen Persönlichkeit" (Makarenko 1969, 30 f.).

- Ziele, die aus den institutionalisierten Sektoren der Erziehung heraus formuliert werden.

Dies kann auf Grund divergierender Zielerwartungen zu Konflikten führen:

> "Die erste und vordringliche Aufgabe [...] von Erziehung besteht nunmehr darin, den jeweils individuellen Menschen empirisch ernst zu nehmen und dessen theoretische Beschreibung von allen Widerspiegelungen zu befreien, die die Analyse vorab schon auf Möglichkeiten oder gar auf Absichten der Erziehung festlegen will" (Luhmann 2002, 21).

Ungeachtet aber aller denkbarer Inanspruchnahme von Erziehung durch praktisch infinit formulierbare Interessen oder des Anspruchs auf quasi erziehungswissenschaftlich 'endemische' Empirie bleibt Erziehung mit dem Zielbegriff verbunden:

> "Pädagogisches Handeln ist vorzugsweise von Zielvorstellungen her bestimmt; diese ergeben sich einmal aus dem anthropologischen Tatbestand, dass das menschliche Verhalten einerseits aufgrund mangelnder Instinktausstattung der Führung bedarf und andererseits ihm aufgrund seiner 'Weltoffenheit' 'Entscheidungsfreiheit' auferlegt ist" (Keck 2001, 1100).

Erziehungsziele im engeren Sinne von *Führungszielen* müssen einerseits *erreichbar*, andererseits *erreicht worden* sein, damit sie beschreibbar sind. Das ist auch Voraussetzung für die Sonderform von schulischer Erziehungsarbeit als erzieherische Anleitung von Kindern:[270] Erziehung lässt sich begrifflich fassen als "Erziehen als Behütung und Fürsorge [...] als Gegenwirken (Grenzziehung und Kompensation) [und] als Unterstützen" (Schorch 1998, 159) innerhalb der Schule als begrenztem Handlungs- und Bewährungsfeld.

Die Begrenzung liegt darin, dass "hier Erziehung" maßgeblich "als Hilfestellung verstanden" (a.a.O.) werden muss. Dies kann kann die Schule nur leisten, wenn sie sich auf diejenigen Aspekte und dasjenige Maß beschränkt, das sie zu leisten im Stande ist, und ohne dass sie durch überhöhte Erziehungserwartungen anderer gesellschaftlicher Teilsysteme in die Defensive gedrängt wird.[271]

Als Eckpfeiler nicht nur der schulbezogenen Form von Erziehung gelten *Beziehung*, *Kommunikation* und handelnde *Interaktion*. Im Idealfall überwiegt der Aspekt der Beziehung zwischen prinzipiell gleichgestellten Individuen vor dem eines Herrschafts- und Befehlsverhält-

---

270 "In allen Gesellschaften gibt es Bemühungen um Erziehung von Kindern [...] Von Ausdifferenzierung besonderer Funktionssysteme kann man dagegen nur sprechen, wenn [...] ein Anlass für Systembildungen gesehen wird. Für Erziehung heißt das zum Beispiel, dass die Welt der Kinder in ihrer Besonderheit erkannt und von der Welt der Erwachsenen unterschieden wird" (Luhmann 2002, 111).

271 Dies vor allem dann, wenn negative Schulerfahrungen von Eltern auf die Schule ihrer Kinder projiziert und die schulischen Erziehungsanratungen ignoriert oder gar aktiv konterkariert werden. Ziele und Mittel der Erziehung sind also zusammengefasst ständige, aktive Verhandlungssache zwischen den gesellschaftlichen Teilsystemen. Zum Problem für das von Amts wegen mit Erziehung beauftragte Teilsystem 'Schule' wird diese subsidiarische Konstellation dann, wenn sich andere aus dieser Verhandlung verabschieden und ihrer ethisch und rechtlich bindenden Rolle nicht gerecht werden. Somit stehen Erfolg und Misserfolg von Erziehung in gesamtgesellschaftlicher Hinsicht in gewisser Abhängigkeit von klimatischen Faktoren des sozialen Umgangs insgesamt. Der gegenwärtige Prototyp dieses Umgangs mit dem System Schule, nämlich Schuldzuweisung bei gleichzeitigem Rückzug aus der eigenen Verantwortung, wirft vielleicht ein Schlaglicht auch auf den allgemeinen Stand sowohl der häuslichen Erziehung als auch des Stils politischen Handelns.

nisses.[272] Der Anspruch des Erziehenden auf Anleitung anderer gründet allerdings in seinem Vorsprung an Wissen, Erfahrung und Verantwortung und nicht allein in seinem Amt (als Älterer, als Elternteil, als Lehrer...) – nicht zuletzt aber auch in der Kenntnis von Lernprozessen und in der Kompetenz hinsichtlich ihrer Regie.

Auf den Erziehungserfolg nehmen folgende Faktoren Einfluss, die sich im Grad ihrer Steuerbarkeit unterscheiden:

- die arrangierte Lernumgebung (Ausstattung und Methode von Unterricht, häusliche Lernanregung; Nutzenwert des exemplarischen Lerninhalts; das kontrollierbare Setting...);
- unvorhergesehene Ereignisse (tatsächliche und nicht arrangierte Probleme, die unerwartet reale Bewältigungsaufgaben bereit halten; Selbstwert absoluter Lerninhalte...);
- soziale Bezugsgruppen, die sich auf Grund autonomer Rollenverteilung ihr eigenes Setting schaffen und so zu einer eigenen nicht-formalen Erziehungsinstanz werden können (peer-group...);
- biologische Faktoren (organisch bedingte Ursachen für Wahrnehmungs- und Lernstörungen, die Zeit der Pubertät...);
- das Profil von Erziehungsinstitutionen und ihren Lehrgängen (Kindergarten, Schule...);
- das gesellschaftliche Umfeld insgesamt in seiner vom Kind wahrgenommenen realen, ideellen, materiellen, personalen oder medialen Präsenz (das Werte-Milieu[273]).

---

[272] Das Lernen, das mit Erziehung einher gehen soll, beschrieb Rousseau in seinem für das aufgeklärte Erziehungsverständnis prototypischen Roman *Emile* als einen angeleiteten Prozess der handelnden Erschließung von Lerngegenständen und Lösung von Problemen.

[273] Hier sei etwas ausführlicher auf die so genannte “Neue Kölner Wertestudie” hingewiesen, um den sozialwissenschaftlich nur schwer operationalisierbaren Werte-Begriff an entsprechende empirisch angelegte Studien weiterzuverweisen. Dieser Aspekt kann in der vorliegenden Untersuchung in dieser Hinsicht jedoch nicht vertieft werden:
In vielen westlichen Ländern, besonders aber in der Bundesrepublik, haben Thesen vom Werteverfall eine lange Tradition. Eine permissive Erziehung, wachsender Hedonismus und Egoismus werden diagnostiziert. Die Wertstudie 1999 legt hier eine klare Differenzierung nahe. Sowohl im Hinblick auf die geltende Sexual- und Familienmoral als auch im Fall der bürgerlichen Moral haben sich in den letzten 20 Jahren in den europäischen Ländern gravierende Veränderungen ergeben. Dies zeigt die europäische Wertestudie, an der auch Wolfgang Jagodzinski vom Zentralarchiv für empirische Sozialforschung der Universität zu Köln beteiligt ist. Die europäische Wertstudie ist ein großes internationales Projekt, das bereits im Jahr 1978 gestartet wurde. Das Projekt hatte sich zum Ziel gesetzt, mit der Methode der wissenschaftlichen Befragung die grundlegenden Werthaltungen der europäischen Bevölkerungen zu untersuchen. Eine erste Befragung, für die auf deutscher Seite das Institut für Demoskopie in Allensbach verantwortlich war, wurde im Jahre 1981 durchgeführt. Eine zweite Studie im Jahre 1990 sollte es ermöglichen, die längerfristigen Veränderungen der Werthaltungen zu untersuchen. Die dritte Studie aus dem Jahre 1999, die in Deutschland unter der wissenschaftlichen Leitung von W. Jagodzinski (Universität zu Köln) und Hans-Dieter Klingemann (Wissenschaftszentrum Berlin) von INFAS durchgeführt wurde, ermöglicht es nun, den Wandel der europäischen Gesellschaften über mehr als ein Viertel Jahrhundert hinweg zu beobachten und zu analysieren.
Was die Religiosität in einzelnen Gesellschaften anbelangt, so widerlegt auch die neue Studie die Auffassung, dass der religiöse Glaube trotz abnehmender Kirchgangshäufigkeit unverändert fort existiert. Katholiken, die noch an die Lehre ihrer Kirche glauben, jedoch nicht mehr zur Kirche gehen, sind eine seltene Ausnahme. Gleiches gilt selbstverständlich auch für evangelische Christen. Mit dem Kirchgang nimmt die Wichtigkeit und Zentralität des Glaubens ab, was sich besonders eindrucksvoll im Ländervergleich am Zusammenhang zwischen der Kirchgangshäufigkeit und der Wichtigkeit Gottes belegen lässt. Je niedriger die durchschnittliche Kirchgangshäufigkeit in einem Land, desto weniger wichtig ist Gott im Leben der Bevölkerung. Mit der Zentralität des Glaubens verflüchtigen sich auch die Bilder, Mythen und Legenden, die herkömmlich Bestandteil des Glaubens sind.
Ob nun der Wandel des Glaubens einen Verlust an kirchlicher Bindung zur Folge hat oder umgekehrt – das ist ein Henne-Ei-Problem, das sich auch mit den vorliegenden Daten nicht entscheiden lässt. Zu betonen ist jedoch, dass die abnehmende kirchliche Bindung selten in einen kämpferischen Atheismus mündet. Atheisten sind, selbst in den sog. säkularisierten skandinavischen Ländern, eher eine Randerscheinung. Das Resultat schwindenden Glaubens sind In

Die Messbarkeit von Lern- und Erziehungserfolg beruht auf der Wahrnehmung der sichtbar veränderten Verhaltensäußerung[274], die auf Lernfortschritt und veränderte Haltungen rückschließen lässt. Im schulischen Kontext gründet hier die Leistungsfeststellung[275] als numerische Skalierung an Hand inhaltlicher Taxonomien. Diese behavioristische Definition von Lernen als Verhaltensänderung nimmt ihren Ursprung von anthropologisch beschreibbaren und universalen Überlebensnotwendigkeiten her. In Anbindung sowohl an den Bildungs- als auch an den Erziehungsbegriff kann Lernen in einem spezielleren Sinne verstanden werden, und zwar als Verhältnisbestimmung des Menschen zu sich selbst und zu seiner Welt – also als wesensbestimmende, ethisch relevante Dimension, so wie sie aus Sicht der Religionspädagogik gesehen wird:

> “Lernend verwirklicht der Mensch sich selbst, lernend lernt er, er selbst zu sein. Man selbst zu sein, ein Verhältnis zu sich zu haben, das ist der Ursprungsort der Persönlichkeit, der Individualität oder der Identität” (Fraas 2000, 17).[276]

7.2.2 Merkmale erzieherischen Handelns im IRU

Herausragendes Merkmal ist in allen untersuchten Dokumenten die Authentizität des Lehrenden als Muslim: Er soll im Unterricht die Religion idealerweise nicht nur weitergeben, sondern auch vorleben (siehe dazu unten Abschnitt 7.6.2.f). Das lässt sich zurückführen einerseits auf die von den Autoren vertretene Annahme, dass sich der Islam nur im konkreten Tun verwirklicht (ZMD041, IRE012, IRE013, IRE032, IPD164 + IFB141), andererseits auf die Vorbildwirkung des Lehrenden, der die religiösen Inhalte bezeugt (IPD014). Das wird theologisch in der Vorbildwirkung Muhammads verankert (IRE029-IRE031): Nur der Bekennende gilt als befähigt, seine Religion authentisch darzustellen.

Den Erfolg von Erziehung als Interaktion und Kommunikation zwischen Lehrer und Schüler (siehe zu Fragen der Lehrernatur und Beziehungsdidaktik Abschnitt 7.6.2.f) sehen die Autoren als abhängig von der intakten “Beziehung” des Lehrenden zu Gott (ZMD010, ZMD011, ZMD043, ZMD048, ZMD057, ZMD062, IRE040, IRH028, IRH029, IRH075, IPD133 + IFB111). Gegen eine Zerteilung schulischen Unterrichts in bloße *Informierung* über den Islam einerseits und *Erziehung*

---

differenz und Gleichgültigkeit, nicht aber eine klar definierte Gegenposition zum tradierten Glauben.
Die Studie hat auch eine Vielzahl interessanter Befunde zum Bildungs- und Erziehungssystem in der Türkei zutage gefördert. So konnte Yilmaz Esmer von der Bosporus Universität in Istanbul zeigen, dass Bildung und Erziehung in der Türkei einen ganz erheblichen Einfluss auf die Werthaltungen der Menschen haben. Türkische Hochschulabsolventen unterscheiden sich im Hinblick auf Werte wie Toleranz, politische Mitbestimmung oder Gleichheit der Geschlechter nur wenig von Westeuropäern, während es zwischen der türkischen Bevölkerung und der Bevölkerung westeuropäischer Länder nach wie vor große Unterschiede gibt. Esmer führt diese Bildungseffekte darauf zurück, dass in der Türkei im Unterschied etwa zum Iran bewusst der Versuch gemacht worden ist, die Modernisierung durch ein säkularisiertes Schulsystem voranzutreiben. Seine Untersuchung verdeutlicht zugleich, welch hoher Stellenwert einer zeitgemäßen Erziehung im Rahmen des europäischen Integrationsprozesses zukommt.

[274] ‘Verhalten’ ist hier als Begriff, der jede denkbare Handlung erfasst, eher dem Bereich der Biologie zuzuordnen und nicht ‘gutes’ oder ‘schlechtes’ Verhalten im ethischen Sinne.

[275] Die *Leistungsfeststellung* zielt auf die individuelle Leistung des Schülers. Die *Leistungserhebung* spiegelt das Profil aller individuellen Leistungen einer Lerngruppe wider. Die *Leistungsbeurteilung* resultiert aus dem Rang der individuellen Leistung gegenüber dem Leistungsprofil der Lerngruppe, aber auch aus ihrem Rang gegenüber den zuvor erbrachten individuellen Leistungen.

[276] Muslime im deutschsprachigen Raum versuchen sein einiger Zeit, auf dieser Ebene den Begriff ‘Islam’ neu zu fassen: als von ‘Frieden’ getragenes Verhältnis des Menschen zu sich selbst, zu seiner Umwelt, zu seinen Mitmenschen und zu Gott (vgl. von Denffer 1996, VII f.). Siehe zu dieser Frage Abschnitt 8.2.2.d.

zu ethisch verantwortetem Handeln andererseits spricht aus ihrer Sicht sowohl der "ganzheitliche" Ansatz des Islam als Religion und Lebensweise (IRH068, IRH099, IRH131, ZMD063, ZMD070, IRE042), wie überhaupt ihre Wahrnehmung der Welt als "ganzheitliche Schöpfung" (ZMD048, IRH131).[277] Ethisch begründbare Handlungsmotive sollen darum aus dem Islam als Lehre stammen und in den gelebten Islam münden (IPD082 + IFB065).

Zwar wird nicht gefordert, die persönliche Glaubenshaltung einer Lehrkraft zu überprüfen, wohl aber ihre Vorab-Legitimierung durch die islamische Religionsgemeinschaft[278] (IRH030-IRH033, IPD014, IPD094 + IFB077). Von der Lehrkraft soll eine dem "Bekenntnis" der muslimischen Religionsgemeinschaft konforme Glaubenshaltung und -äußerung "eingefordert" werden können (IPD014), die den "islamischen Kernüberzeugungen" entsprechen muss (ZMD076, ZMD077, IRE025).

Hinsichtlich der grundsätzlichen Ausrichtung des islamischen Religionsunterrichts als Einführung in die Lehre und Eingliederung in die Gemeinschaft sind alle Dokumente deckungsgleich. Der Islam dient dabei als der normative Bezugsrahmen, welcher die theologische Authentizität der Ziele, Inhalte und Methoden des Unterrichts gewährleisten soll. Die etwaige Entfaltung der dem Kind eigenen numinosen Erfahrungshorizonte, die in Inhalt und Ausprägung von der Lehre abweichen können, wird tunlichst in das normative Gefüge des religiösen Lehrgebäudes zurückgeführt. Was bedeutet: Die Lehrkraft kann nicht aus der Pflicht entlassen werden, die Mitteilungen der Kinder bezüglich ihrer persönlichen Glaubenswelt in gültige Glaubenssätze zu überführen.[279] Hinter dieser Art von Führungsanspruch verbirgt sich mit Blick auf Erziehung und Unterricht in der Grundschule ein pädagogisches Dilemma zwischen

- der Gültigkeit beziehungsweise dem Geltenlassen des religiösen Erlebens und Deutens des einzelnen Kindes in einer frühen Lebensphase und

277 Ein rein religionskundliches Unterrichtsmodell birgt muslimischer Einschätzung nach die Gefahr, dass auf Grund der thematischen, religionsübergreifenden Struktur der ganzheitliche Rahmen des Islam als in die Religionslehre integrierte Handlungsethik verloren geht. Muslimische Fachvertreter aus England, wo bereits über viele Jahre hinweg Erfahrungen mit diesem Modell gewonnen werden konnten, plädieren deshalb für die Lehre *in* der Religion (*teaching in*) anstelle der Informierung *über* die Religion (*teaching about*) (Ma^cbûd 2002, 208). "Any programme for Muslim education in a non-Muslim society [...] needs to address two basic questions: Firstly, what are the specific aspects of Muslim education, both in terms of values of contents and methodology, missing from the educational programmes available in the environment of a non-Muslim society? Or, from the reverse point of view, what are the weaknesses of the prevailing non-Muslim education programmes which are [...] avoided in a Muslim educational programme? Secondly [...] what are the obstacles? [...] The holistic approach of Islâm represents the first major concept in Muslim education which is not found in non-Muslim educational programmes [...] This leads us to another key difference between Muslim and non-Muslim education: The former is geared-up to the perfection of the individual human being and the society [...] solely for the pleasure of *Allâh* [...]" (Bleher 1996, 61 f.).

278 Unter 'Religionsgemeinschaft' verstehen die Autoren nicht primär den *rechtlichen* Begriff im Sinne einer Gemeinschaft, die ihren beantragten Religionsunterricht zu verantworten hat (das können theoretisch ja auch unterschiedliche islamische Gemeinschaften sein), sondern einen *allgemeinen* Begriff von 'Gemeinschaft der Muslime', unabhängig von ihrer rechtlichen Form der Vergesellschaftung. In diesem Punkt geht Dokument IRH indes einen anderen Weg: Die ausführlichen Verweise auf das Hessische Schulgesetz und die namentliche Nennung der für Unterrichtsfragen zuständigen Kommission der IRH lassen vermuten, dass die IRH gemeint ist, wenn von "Religionsgemeinschaft" die Rede ist.

279 Deshalb liegt die Betonung auf *starting point*, wenn Mualla Selcuk zu den Grundzügen neuerer Curricula für religiöse Erziehung in der Türkei schreibt: "The theological position of the curricula is determined by the choice of using the experiences of children as a starting point" ([KMK] 2003, 75). Das Ziel ist auch hier, diesen Punkt zu überwinden – "to prepare the child to understand the divine inspiration by activating her/his spiritual and intellectual talents [...]" (ebd.). Siehe aber auch Abschnitt 9.3.3.

- der Erwartung dahingehend, dass der Nachwuchs am Ende nicht 'außerhalb' der Lehre stehen und seiner Haltung und seinem Handeln nach als "islamisch" (IRH047, IRH056, IRH098) identifizierbar sein soll.

Dieses Problem ist den Autoren bewusst: Sie lehnen einen rein "informierenden" Unterricht ab (IPD167 + IFB144), andererseits aber auch Formen des Unterrichts, die "indoktrinierenden" oder "missionarischen" Charakter haben (IPD154 + IFB132, IPD209 + IFB181). Positiv umformuliert:

- Die Autoren fordern ein erzieherisch positiv wirksames Unterrichtsklima, das geprägt sein soll von "Offenheit" (IRH015-IRH017, IRH125), "Angstfreiheit" (IPD154 + IFB132), "pädagogischer Behutsamkeit" (IPD107 + IFB090) und "Kindgerechtheit" im Sinne von Anpassung "an die affektiven Fähigkeiten und kindlichen Bedürfnisse, so dass ein ganzheitliches Lernen mit Kopf, Herz und Hand in Gang gesetzt wird" (IRH072) (vgl. dazu Abschnitt 8.4.4).

Das o.g. Dilemma lösen insbesondere die Dokumente IPD und IFB mit ihrem deutlichen Verweis auf die strukturelle[280] Disposition des Kindes zu Religiosität. Damit tritt ein weiteres Merkmal erzieherischen Handelns im Rahmen des islamischen Religionsunterrichts auf den Plan: die gelungene Kommunikation zwischen dieser Disposition und den Inhalten der unterrichtlichen Vermittlung. Das ist nicht ohne weiteres allein auf der Ebene der manifesten Lehrinhalte anzusiedeln, da hier dem 'Herzen' der Vorrang gegenüber dem 'Kopf' einzuräumen wäre.[281]

Dieser Ansatz hat Auswirkung auf den Stellenwert der Vermittlung von Information über die Religion: Da die Autoren (IPD und IFB explizit, die anderen implizit) davon ausgehen, dass die Lehre des Islam lückenlos mit der natürlichen Disposition des Kindes zu Religiosität korrespondiert, vertrauen sie auf die Selbstwirksamkeit der Lehre. Die "Wissensvermittlung" sowie ein die Kognitivierung avisierender Unterricht spielen darum in allen Dokumenten eine tragende Rolle. Das hat eventuell zur Folge, dass die Anpassung an die sprachlich-kognitiven Fähigkeiten der Schüler zu einer methodischen Überforderung der Lehrkräfte führen kann (vgl. auch den hohen Stellenwert von Erkenntnis und Lernfähigkeit oben in Schaubild 2). In der theologisch-normativen Anlage der Dokumente liegt wahrscheinlich auch der Grund dafür, dass sie durchweg *thematisch* gegliedert sind und insgesamt inhaltlich überladen wirken. Eine mehr an den sozialen und gegenständlichen Notionen der Kinder orientierte Anlage (mein Körper, meine Familie...) würde helfen, die Lehrkräfte sowohl vom Lehrstoff her als auch methodisch zu entlasten und die Erziehungsziele authentischer aus der sozialen und unterrichtlichen Wirklichkeit heraus zu beschreiben. Dies führt zu der Frage, welche Erziehungsziele die Autoren im Detail formulieren.

7.2.3 Erziehungsziele

Erziehungsziele sind auf bildungstheoretische und mit Einschränkung psychische Dispositionen bezogen wie Mündigkeit oder Selbstständigkeit. Darin können sie von Lehr- oder Unterrichtszielen unterschieden werden, bei denen ein konkreterer Bezugsrahmen im Vordergrund steht:

---

280 Der Begriff 'strukturell' ist bereits eine Konzession an eine Wahrnehmung aus erziehungswissenschaftlicher Sicht. Die muslimisch-theologische Position ist da naturalistischer: Die 'Fitra' ist *angeboren*, da von Gott *vorgesehen*.

281 Die so genannte 'Fitra' lässt sich weder als Modul lokalisieren (vgl. aber die Arbeiten von Vilayanur Ramachandran an der University of California in San Diego zum Zusammenhang zwischen religiös-spirituellen Bewusstseins- und Erregungszuständen und der so genannten 'Schläfenlappenpersönlichkeit') noch als Funktion eindeutig beschreiben. Die ihr zu Grunde liegenden Erkenntnisprozesse sind deshalb auch nicht gleichsetzbar mit dem religionspädagogischen Prinzip der Korrelation (siehe unten Abschnitt 7.5.6.11).

> "Im Sinne der Curriculumtheorie sind sie [*Lehr- oder Unterrichtsziele; eigene Einfügung*] von der Art, dass die gewünschten Ergebnisse als beobachtbares Verhalten bestimmt und überprüft werden können" (Keck 2001, 1100).

Das sind indes keine sich gegenseitig ausschließenden Definitionen, denn "Unterrichtsziele werden immer im Zusammenhang mit Erziehungszielen geltend"; sie sind sowohl aufeinander als auch insgesamt auf "Tatbestände der soziokulturellen Wirklichkeit" bezogen und nicht wertneutral bestimmbar (ebd.). Die in den Dokumenten formulierten Ziele sollen vorläufig in drei einfache Kategorien untergliedert werden:

7.2.3.1 Kenntnisse: Was sollen die Schüler am Ende wissen?
7.2.3.2 Haltungen: Auf welche inneren Einstellungen der Schüler zielt der Unterricht?
7.2.3.3 Handlungen: Wie sollen sich die Schüler am Ende verhalten?

Aber *Lern*ziele, die abprüfbares Wissen intendieren ('Kenntnisse'), sind nicht wirklich *Erziehungs*ziele ('Haltungen'). Beide an Hand der vorliegenden Texte voneinander zu unterscheiden, ist nur schwer möglich. Das bezieht sich auf die untersuchten Fachprofiltexte. Aber auch die Ziel- und Inhaltsspalten der Dokumente geben für eine weiter gehende Differenzierung kaum Anhaltspunkte. Hier wird nur nach *Unterrichtsthemen* aufgefächert; die Formulierung von Zielen und Inhalten ist teilweise kaum auseinander zu halten, wenn nicht sowieso in der falschen Spalte plaziert.[282]

Die begriffliche Differenzierung nach Erziehungs- und Unterrichtszielen ist aber nicht deshalb erschwert, weil es den Autoren an Kompetenz gemangelt hätte, diese vorzunehmen. Die Schwierigkeiten liegen in der Materie selbst begründet, denn: Der soziokulturelle Bezugshorizont für die hier diskutierten Begrifflichkeiten verschiebt sich; der Islam als *ganzheitliche* und letztlich *einzige* Bezugsnorm tritt in den Vordergrund. Der Grund für das Ineinanderfließen der pädagogisch unterschiedlichen Kategorien liegt in dem von den Autoren formulierten Ganzheitlichkeitsanspruch hinsichtlich des Islam selbst (zur theologischen Begründung siehe Abschnitt 8.2.2): Das *Wissen* um die eigene Verantwortung vor Gott, die dementsprechend vorsichtige eigene *Erwartungshaltung* mit Blick auf das Jenseits und ihr möglicherweise regulierender Einfluss auf das eigene vorausschauende *Handeln* im Diesseits lassen sich nicht voneinander trennen – weder theologisch, noch pädagogisch. Verstärkt wird diese Tendenz durch zwei weitere Charakteristika der Texte:

- Der Schwerpunkt der in den Dokumenten entworfenen Pädagogik liegt auf Habitualisierung[283] (und weniger auf Informierung) und damit auf Seiten eines erziehenden Unterrichts;
- Begriffe wie "Kind", "Kindheit" oder "Kindsein" werden von den Autoren nicht funktional differenziert, sondern holistisch (als Globalbegriffe) verwendet; für alle denkbaren sozialen Rollen des Kindes gelten die selben religiös-normativ (und nicht empirisch oder deskripitv) begründeten Entwicklungs- und Erziehungsziele.

---

282 Dokument ZMD, Seite 22: *Lerninhalt* = "Allahs Schöpfung ist vielfältig und wunderbar"; *Lernziel* = "erkennen, dass scheinbar Alltägliches bei näherem Hinsehen wunderbar und staunenswert ist"; beide Dimensionen (*Lerninhalt* = "Alltägliches", "näher hinsehen", *Lernziel* = "erkennen") werden unmittelbar und wortwörtlich an die religiöse Deutung angebunden ("wunderbar"). Dies kann als 'deduktive Überlagerung' denkbarer induktiver Lernwege kritisiert werden.

283 Im Sinne von 'zur Gewohnheit werden' beziehungsweise 'machen'; im psychologisch-pädagogischen Kontext auch 'Habituation' im Sinne von innerer 'Gewöhnung'.

Der Bereich der *Kenntnisse* lässt sich demgemäß nur nach theologischen Bezügen aufschlüsseln; diese könnten zusätzlich in zwei Unterkategorien aufgeteilt werden:

- theologische Setzungen, auf denen die Autoren ihre Texte *axiologisch* aufbauen;[284]
- theologische Setzungen, die von den Autoren *als Ziele* formuliert werden.

Auch diese lassen sich nur in wenigen Fällen auseinanderhalten. Das hat vor allem sprachliche Ursachen, auf die bereits in Kapitel 6 hingewiesen wurde: In die Zielbeschreibungen hinein fällt eine Vielzahl apodiktisch formulierter Indikative, die zwar Aufschluss geben über die theologische Selbstpositionierung der Autoren, am Ende aber die schlüssige Einordnung in das Fachprofil erschweren.[285] Sie sollen darum zusammengefasst dargestellt werden.[286]

7.2.3.1 Kenntnisse

Die Dokumente entwerfen vom Grundsatz her einen relativ deckungsgleichen Kanon an Wissensbeständen; die Unterschiede in der Gewichtung sind nicht signifikant. Einzelne Elemente dieses Kanons sollen im Rahmen der theologischen Erörterung (Kapitel 8) näher untersucht werden.

a) **Auf allgemeine anthropologische Kategorien bezogen (theologisch, philosophisch):**
   - Ursache, Ausprägung und Wirkung göttlicher Offenbarung auf den Menschen an sich;
   - die Bedeutung von Religion im Leben und gesellschaftlichen Zusammensein des Menschen;
   - die philosophische Bedeutung von Glauben, Bekenntnis und Beziehung zwischen Mensch und Gott.

b) **Speziell auf den Islam als Religion und Lebensweise bezogen:**
   - Ursache, Ausprägung und Wirkung von Koran und Sunna als Manifest einer abschließenden göttlichen Offenbarung an den Menschen;
   - Kenntnisse über die Grund legende Bedeutung des Worts Islam und die damit einhergehenden religiösen (rituellen, gottesdienstlichen) Handlungen.

c) **Auf den Aspekt der Gott-Mensch-Beziehung im Islam bezogen:**
   - Wissen über Gott;
   - Wissen über die Welt;
   - Wissen über das Leben;
   - Wissen über den Menschen.

---

284 Zur Frage einer denkbaren Axiologie des IRU-Lehrplans hinsichtlich seiner ‘Werte-Achse’ siehe Abschnitt 9.3.1.

285 Vgl. dazu exemplarisch die Textpassagen IFB 133-IFB 144 beziehungsweise IPD155-IPD168 oder ZMD044 ff..

286 Das ist insofern statthaft, als es sich bei den hier untersuchten Texten um die Fachprofile handelt und nicht um die Lehrplanspalten (über solche verfügen im übrigen nur die Entwürfe des ZMD und des Verfassers dieser Dissertation). Für das neuere Lehrplandesign in Bayern wird Zweispaltigkeit bevorzugt: Links steht, was gewusst oder gekonnt werden *muss*, rechts was gewusst oder gekonnt werden *kann*. Die frühere Unterteilung in Ziele, Inhalte und Methoden entfällt – mit möglicher Tendenz zur Einspaltigkeit (Lehrinhaltsliste) und entsprechend ausführlicheren Handreichungen zu den Lehrplänen. Die Formulierung erzieherischer Intentionen bleibt dem Fachprofil vorbehalten beziehungsweise den Verweisen auf so genannte ‘pädagogische Leitziele’ jeweils in einer Kopfzeile über dem eigentlichen Fachlehrplan (gilt für Bayern). Besonders für Religionslehrpäne wäre aus pragmatischen Gründen über ein einspaltiges Design nachzudenken, um von vornherein auszuschließen, dass Erziehungsziele, Lernziele und Lehrinhalte kreuzweise ineinanderfließen.

d) **Auf die Prophetie bezogen:**
   - Kenntnisse über das Leben und Wirken (Wesen und Amt) Muhammads als abschließendem Propheten;
   - Kenntnisse über das Leben und Wirken (Wesen und Amt) der Propheten, die Muhammad vorangegangen sind.

e) **Auf die muslimische(n) Gemeinschaft(en) bezogen:**
   - Kenntnisse über die muslimische Gemeinschaft (ihre Historie, die Muslime heute);
   - Kenntnisse über (regionale, nationale, kulturell bedingte) muslimische Traditionen;
   - Kenntnisse über Rolle(n) von Frau und Mann im Islam.

f) **Auf die Gesellschaft bezogen:**
   - Kenntnisse über die bundesdeutsche Umgebungsgesellschaft (Mehrheitsgesellschaft);
   - Kenntnisse über andere Religionen und Religionsgemeinschaften.

Der auf die Gesellschaft bezogene Bereich f) fällt insgesamt weniger umfangreich aus als diejenigen Bereiche, die die Religionslehre eigentlich bestimmen. Von Bedeutung allerdings ist, dass er überhaupt so bestimmt zu Tage tritt. Darum soll unten im Abschnitt 7.2.4 der Blick noch genauer auf die Frage gerichtet werden, in welche 'Welt' hinein die Autoren das muslimische Schulkind verorten.

7.2.3.2 Haltungen

Hierunter lassen sich Begriffe wie 'Tugend', 'Einstellung' oder 'Charaktereigenschaft' ebenso wie auf den Unterricht und das Lernen bezogene Haltungen ('Lernhaltung', 'Offenheit für', 'Denkbereitschaft'...) zusammenfassen. Mit 'Haltung' ist eine Dimension beschrieben, die in der Mitte erzieherischer Intentionen steht und die hilft, Erziehungsziele zu konkretisieren, welche in den Bereich der o.g. 'psychischen Dispositionen' fallen: Sie wird von den Autoren als Bindeglied zwischen kognitivierbaren Inhalten und der Ausprägung von Verhalten gesehen. Als Kind einerseits zu erfahren, dass im Islam die aktive Mithilfe im Haushalt als eine von Gott hoch angesehene Handlung verstanden wird, andererseits aber auch so zu handeln, setzt eine verinnerlichte Hilfsbereitschaft voraus, die letztlich im Begriffsfeld der 'Motivation'[287] verortet werden könnte. Als eine übergeordnete Zieldimension der Erziehung im IRU wird darum von den Autoren

---

[287] Die Fülle der Literatur zum Thema 'Motivation' kann hier nicht einfließen. Darum lediglich der Verweis auf folgende zusammenfassende neuere Darstellungen:

- L. Deckers (2001): Psychobiologische Faktoren der Motivation; Unterscheidung zwischen *intrinsischer* (Neugier, Funktionslust, das *flow*-Erleben nach Csikszentmihalyi & Rethunde) und *extrinsischer* (Belohnungs-)Motivation; der Autor weist darauf hin, dass in letzter Konsequenz nicht zwischen diesen beiden Arten von Motivation unterschieden werden kann, da entscheidend für den Erfolg von Motivation das Kontinuum zwischen inneren und äußeren Motiven ist, die man nur in Teilbereichen als funktional autonome Motive nachweisen kann und die für sich genommen intentionales Handeln nicht hinreichend erklären können (284 ff.). Das Buch liefert zudem einen interessanten historischen und evolutionsbiologischen Abriss des Begriffs.
- Anastasia Efklides / Julius Kuhl / Richard M. Sorrentino (2001): Die Herausgeber fassen in 20 Aufsätzen neuere Entwicklungen der Motivationsforschung aus unterschiedlichen wissenschaftlichen Blickwinkeln zusammen. Die thematischen Schwerpunkte liegen auf der Frage aufgabenabhängiger Motivation und auf Fragen der Kognition, Emotion und Selbstregulierung. Die Mitherausgeberin A. Efklides greift Flavells Idee der Metakognition auf, die sich besonders mit Blick auf die interreligiöse Erziehung in der Schule als interessant erweisen könnte.
- W. D. Spaulding (1994): Die sechs Aufsätze dieses Bands befassen sich mit der integrativen Betrachtung der psychologischen Teilbereiche Motivation, Emotion und Kognition (mit Schwerpunkt des Aufsatzes von J. A. Bargh und P. M. Gollwitzer auf Fragen des sozialen Verhaltens).

gefordert:
- Die religiöse Handlungsbereitschaft im Sinne einer dem Kind *eigenen* religiösen Motivation (Verinnerlichung religiöser Handlungsmotive) anbahnen (ZMD005, ZMD008, ZMD013, ZMD017, ZMD040, ZMD059, IRE041, IRH043, IPD167 + IFB144, IPD199 + IFB170):
  - die Erkenntnis, dass das Leben an Hand der religiösen Regeln wirklich gestaltbar ist;
  - die Erkenntnis, dass die Art und Weise der eigenen Lebensgestaltung Auswirkungen hat auf das Zusammenleben mit anderen;
  - Anlässe sowie Modelle und Motive aus der Lehre des Islam, in Übereinstimmung mit der *eigenen* Religiosität zu handeln.

Im Einzelnen lassen sich die Erziehungsziele, die auf innere Haltungen gerichtet sind, in die folgenden Grundtypen unterteilen, auch wenn es im Zusammenhang mit einigen Begriffen (zum Beispiel 'Bewusstsein') zu Überlappungen kommen kann (vgl. auch unten 7.5.1). Der Unterricht zielt ab auf die Bereitschaft,
a) die sozialen Beziehungen im Licht der persönlichen Beziehung zu Gott neu zu bewerten,
b) die eigene Religion denkend zu durchdringen,
c) sich selbst und anderen gegenüber zur eigenen religiösen Lebenshaltung zu bekennen,
d) sich in der Lebenshaltung an religiösen Werten zu orientieren, und
e) entlang der eigenen Religion und ihrer Werte und Motive zu handeln.

Diese auf die innere 'Bereitschaft' ausgelegten Erziehungsziele sollen nun im Detail dargestellt werden.

a) Die Bereitschaft, die sozialen Beziehungen im Licht der persönlichen Beziehung zu Gott neu zu bewerten:

Die Autoren sehen den Menschen als beziehungsfähiges Wesen. Die theologische Begründung dafür liegt in ihrem Bild von Gott als Schöpfer, der Beziehung schafft und selbst nicht außerhalb von Beziehung steht. Die anthropologische Grundlage dafür, diesen Beziehungsaspekt unterrichtlich zu nutzen, sehen die Autoren in dem relativ hohen Grad der menschlichen Bewusstheit um diese Beziehung und damit in ihrer grundsätzlichen Kognitivierbarkeit und Anleitbarkeit. Was in Folge also zunächst theologische Begründung ist, soll zugleich zum Thema des Unterrichts gemacht werden.

Im Einzelnen bedeutet das: Die Schüler sollen ihre persönliche Beziehung zu Gott als Grundlage für ihre Verbindung mit den Muslimen wie auch mit allen Menschen und Mitgeschöpfen begreifen (ZMD032, ZMD033, IPD058 + IFB042, IPD059 + IFB043). Intakte oder gestörte zwischenmenschliche Beziehungen werden dabei im Verhalten sichtbar (ZMD043, IRE013, IPD165 + IFB142). Ziel ist insofern eben ein auf Dauer angelegtes moralisch-ethisch gutes Verhalten auf der Grundlage einer intakten persönlichen Beziehung zu Gott. Erste wesentliche Schritte dahin sind Kommunikation und Interaktion mit Gott, zum Beispiel durch das Gebet (IRH089-IRH092). Als emotionale Faktoren der Beziehung zu Gott werden (vor allem in Dokument ZMD) genannt:
- Vertrauen (ZMD010, ZMD043, ZMD047, ZMD059, IRH118, IPD068 + IFB052), Ehrfurcht (ZMD043), Liebe (ZMD043), Geborgenheit (ZMD060), Optimismus und Zuversicht (ZMD010, ZMD060, IPD068 + IFB052), Ernsthaftigkeit in allen Dingen (ZMD060).

Es kommen weitere Faktoren hinzu, die auch weit gehend emotional gefärbt sind, jedoch mit einem höheren Grad an Bewusstheit:

- ein Gefühl[288] der Verantwortung gegenüber Gott (ZMD005, ZMD045, IRH053, IPD166 + IFB143);
  ein Gefühl der Bindung ("Anbindung", "Eingebundensein") an Gott und seine Schöpfung (ZMD048, IRH131, IPD055 + IFB039);
  ein (Selbst-)Bewusstsein darum, von Gott als sein Geschöpf einzigartig, gewollt und angenommen zu sein (IRH118, IRH119, IRH121, IPD053 + IFB037, IPD075 + IFB058, IPD153 + IFB131).

Die aus diesen und ähnlichen theologischen Komponenten gewonnene beziehungsweise "erarbeitete" Gundhaltung wird von einigen der Autoren in dem Begriff des "Glaubens" zusammengefasst (ZMD005, ZMD006, ZMD017, ZMD060, ZMD061, IRE025, IPD159-IPD161 + IFB136-IFB138). Es handelt sich also um den Versuch einer Elementarisierung der Glaubenshaltung, die sich sowohl auf Gott als auch auf Muhammad richten soll: die Haltung der freiwilligen Ergebung Gott gegenüber (ZMD059) und der Verehrung Muhammads als "Diener Gottes, Lehrer und Vorbild" (IRE031) sowie die Bereitschaft, in allem "Gottes Wohlgefallen" zu suchen (ZMD062).

b) Die Bereitschaft, die eigene Religion denkend zu durchdringen:

Alle Autoren legen Wert darauf, die Schüler zu einer Haltung der denkenden und sprachlichen Durchdringung der Religion zu erziehen und sie in den entsprechenden Fertigkeiten zu unterrichten. In Dokument ZMD ist von Erkenntnisfähigkeit als Element einer "kognitiven Glaubensdimension" die Rede; "Wissen" ist notwendiges und damit integrales "Element des Glaubens" (ZMD006, ZMD010), was sich auch umgekehrt formulieren lässt: Glaube ist ohne rationale Auseinandersetzung mit den Quellen und mit der Welt nicht vorstellbar, auch wenn spirituell-mystische Glaubenserfahrung und emotionales und ästhetisches Erleben als "affektive Glaubensdimension" eine wichtige Rolle spielen. Für diese Betonung des kognitiven Zugangs kann es unterschiedliche Gründe geben:

1) Die Autoren lesen das entscheidende Kriterium aus den Quellen heraus. Den Aufruf des Koran, den Verstand zu benutzen, und die zahlreichen Verse, die an "diejenigen, die nachdenken" adressiert sind (vgl. Abschnitt 8.2.3.4), verstehen sie als Gütekriterium des Islam gegenüber anderen Religionen, die ihrem Dafürhalten nach mehr auf das Unerklärbare abheben.
2) Denkbar ist aber auch, dass sie sich um die Anbindung an eine aus ihrer Sicht 'modernen' Pädagogik bemühen, die einer aufgeklärten Kritikfähigkeit der Obedienz gegenüber den Vorzug geben muss. Somit wäre ihr Ruf nach Erziehung zu reflektiertem Verstehen der Religion und zu religiöser Mündigkeit das geeignete Instrument, den Vorwurf der Indoktrination und Entmündigung des Schülers zu entkräften und den Islamunterricht als modernefähig darzustellen.

---

[288] Der Begriff des 'Gefühls' ist aus pädagogischer Sicht nur schwer operationalierbar, da besonders in religiösen Kontexten die Grenzen zu artverwandten Begriffen wie 'Gesinnung', 'Stimmung', 'Intuition', 'Inspiration' oder 'Strebung' ebenso verschwimmen wie zu Begriffen wie 'Erleben' oder 'Motivation'. Zur Frage, was eine 'Emotion' ist, kann hier nur auf die Emotionspsychologie verwiesen werden (siehe für eine zwar nicht mehr aktuelle, aber kurze und übersichtliche Zusammenfassung der historischen Begriffsentwicklung Schmidt-Azert 1981 sowie (mit philosophischen Bezug) Grossart 1961). Das Thema ist in den letzten Jahren für die Theorie der Intelligenz und ihrer Messung wieder aktueller geworden ('emotionale Intelligenz').

In diesem Zusammenhang ist für die Autoren eines der zentralen Anliegen des Unterrichts, die Schüler zu "Mündigkeit" in den Dingen zu erziehen, die mit dem Glauben zu tun haben (ZMD009, IRE005, IPD194 + IFB165). Darunter verstehen sie die Fähigkeit,

- sich mit der Religion auseinanderzusetzen (ZMD009, ZMD011, ZMD054, IRH050, IRH076), und zwar selbstständig, intellektuell, aktiv und reflektiert,
- und zu einem Glauben zu gelangen (IPD164 + IFB141), der verantwortet, verinnerlicht und denkend ist und der auf eigenverantworteten Definitionen und Glaubenswahrheiten beruht (IPD079 + IFB062).

Wichtigstes Kriterium dieser Form von Beschäftigung mit der Religion ist der Einbezug der 'Wirklichkeit', der in zwei Richtungen erfolgen kann: Entweder werden die Aussagen der Religion an Hand der Wirklichkeit kritisch geprüft, oder aber die Wahrnehmung von Wirklichkeit an Hand der Religion revidiert. Dabei handelt es sich nicht um ein Entweder-Oder, sondern die Autoren geben beidem Raum. Aber nur in Dokument IRH werden die Ziele dementsprechend bilateral formuliert:

1) Die Schüler sollen lernen, die Wirklichkeit (die "Lebenswirklichkeit", die "Welt") unter islamischen Gesichtspunkten zu betrachten (zu sehen) und zu hinterfragen (ZMD024, ZMD057, ZMD058, IRH025).
2) Die Schüler sollen zu einem der Wirklichkeit angemessenen und vertieften Verständnis des Islam gelangen (IRH016, IRH068).

Dokument ZMD gibt ersterem Weg den Vorzug; die prüfende Wahrnehmung religiöser Phänomene lenken die Autoren nicht auf die Lehre selbst, sondern vorrangig auf "Traditionen, die regional gewachsen und teilweise nationalistisch geprägt sind und die häufig im Widerspruch zur islamischen Lehre stehen" (ZMD076).[289] Den Autoren geht es um klar benannte kognitive Fähigkeiten, die dem Erkenntnis- und Fassungsvermögen der Schüler angemessen sein sollen. Sie erteilen darum der rein katechetischen Unterweisung eine eindeutige Absage und befürworten eine reflektierte, gesellschaftlich anbindungsfähige und vom Leben der Schüler ausgehende religiöse Erziehung. Das wird in den Dokumenten IPD und IFB unter der Zielangabe erfasst, die Schüler zu einem "natürlichen Umgang mit der Offenbarung" anzuleiten (IPD193 + IFB164) – genauer:

- Reflexion[290] über Gott, die Offenbarung(en), Werte und Normen (IPD105 + IFB088); über koranische Texte selbst reflektieren können (IPD193 + IFB164) und dabei den kritischen Verstand benutzen (ZMD020).

[289] Problematisch an derartigen Zielformulierungen sind einige der verwendeten Begriffe. "Hinterfragen", "Kritikfähigkeit" und der Ruf nach veränderter "Wirklichkeitswahrnehmung" entstammen dem Arsenal gesellschaftskritischer Kampfbegriffe der ausgehenden 60er/frühen 70er Jahre – eine Zeit, in die wohl auch die akademische Sozialisation einiger der hier vertretenen Autoren fällt. Unbeschadet ihrer Funktion im Rahmen der Frankfurter Kritischen Philosophie sind solche Begriffe – nicht zuletzt nach ihrer Übertragung in eine religiöse Denkwelt, die sich auch politische Aussagen zutraut – ideologieverdächtig. Die Autoren gehen indes nicht so weit, auch die in jener Zeit hoch gehandelte Konfliktpädagogik zu beschwören (siehe aber unten Abschnitt 7.2.4.9).

[290] Unter 'Reflexion' (wörtl. "das Zurückwerfen") wird im Allgemeinen das vergleichende und vertiefende Nachdenken verstanden. Auf den verwandten koranarabischen Begriff des *tadabbur* wird Abschnitt 8.2.3.4.b eingegangen. Im Zusammenhang mit Fragen von Spiritualität im Kontext religiöser Bildung hat sich Petsch dieses Begriffs angenommen und ihm zwei grundsätzliche Dimensionen zugeschrieben: die "äußere" ("Begriffe sinnlich machen [...] Reflektion der lebensweltlichen Strukturen") und die "innere" ("seine eigenen Anschauungen sich verständlich machen") (Petsch 1993, 284 - 303).

Aber auch die gesellschafts- und wertekritischen Aspekte fließen in die Zielformulierungen mit ein:

- gesellschaftliche Grundwerte erkennen und eigene Gedanken und Vorschläge in die Wertediskussion einbringen (IPD 119 + IFB102); die in der "mitmenschlichen Umwelt" bestehenden Regeln kritisch untersuchen (IRH 128).

Erkenntnis- und Kritikfähigkeit setzen bestimmte Fertigkeiten voraus, die zunächst im Segment der Sprache anzusiedeln sind. Das ist ein heikler Punkt, da derzeit noch davon ausgegangen werden muss, dass eine Vielzahl von Schülerinnen und Schülern mit kaum befriedigenden deutschen Sprachkenntnissen den islamischen Religionsunterricht besuchen wird. Ähnliches gilt für das zur Zeit potenziell zur Verfügung stehende Lehrpersonal (damit sind die türkischen Entsendelehrkräfte gemeint, die die islamische religiöse Unterweisung unterrichten; Modell 2 in Abschnitt 2.4.2). Viele der Schüler und ihrer Lehrkräfte haben ihre religiöse Primärsozialisation in einer anderen Muttersprache erfahren. Besonders die Autoren von Dokument IRH weisen darauf hin, dass die Sprachkompetenz erhöht werden muss. Das ist eigentlich nicht die Aufgabe des Religionsunterrichts, sondern des Deutschunterrichts, auch besonderer Fördermaßnahmen wie zum Beispiel eines Unterrichts nach dem Lehrplan für die Didaktik des Deutschen als Zweitsprache, und letztlich der differenzierenden Arbeit in jedem anderen Unterricht. Die sprachliche Förderung ist somit zumindest *Prinzip* des islamischen Religionsunterrichts (zu so genannten 'Unterrichtsprinzipien' siehe unten 7.5.6):

- die Ausweitung der religiösen Artikulationsfähigkeit im Zuge der allgemeinen Verbesserung des Sprachvermögens (IRH041, IRH058, IRH078-IRH082, IRH083-IRH092, IPD 194 + IFB165); mit anderen Kindern über ihre Religion sprechen können (IRE006, IRE035); arabische Grundbegriffe und Prophetennamen kennen (IRE038, IRE039).

Auf dieser sprachlichen Grundlage soll zu einer Haltung der Nachdenklichkeit erzogen werden, was sich detaillierter in einzelne Ziele auffächern lässt (hier entsprechend der in den Texten verwendeten Nominalform, auch wenn für Erziehungsziele die Formulierung in Verbform angemessener wäre, denn das zwingt zu Präzisierungen):

- die Fähigkeit zu "alternativem Denken" (IRH 059);
- die Bereitschaft, Fragen nach der Bedeutung der göttlichen Rechtleitung zu stellen (ZMD 044, IRH 055);
- Wissen um (Bewusstsein von, Aufmerksamkeit für) die Wechselwirkung zwischen Gemeinschaft und Individuum (ZMD 013);
- Problembewusstsein (IPD 108 + IFB091);
- Selbstbewusstsein als Diskussionspartner (IPD 138 + IFB116);
- Offenheit (IPD 118 + IFB101) im Sinne der Bereitschaft, religiöse Vielfalt nicht als Bedrohung zu empfinden, sondern die eigenen Horizonte zu erweitern (IPD 173 + IFB148);
- Freude an der Entwicklung eigener Ideen (IPD 110 + IFB093);
- eine insgesamt positive Lernhaltung (IPD 123 + IFB105).

c) Die Bereitschaft, sich zur eigenen religiösen Lebenshaltung zu bekennen:

Der islamische Religionsunterricht soll auf eine "bewusste Bejahung" der eigenen Religion, auf die persönliche "Identifikation" mit dem Islam, insbesondere mit den Propheten und mit Muhammad als "Vorbildern" (ZMD 047, ZMD 050, IRE031, IPD 066 + IFB050) hin angelegt sein. Die angemessene Form dieser Bejahung ist das "Bekenntnis" ("Zeugnis"; arabisch *shahâda*) der

Schüler zu Gott und seinem Propheten Muhammad (IRE008, IRE028) auf Grundlage ihrer "eigenen Überzeugung" (IPD118 + IFB101). Was genau unter "eigener Überzeugung" im Sinne von Erziehungszielen zu verstehen ist, wird begrifflich differenzierter gefasst:

- ein stabiles, starkes islamisches Selbstbewusstsein (ZMD011, IRE004), eine religiöse Perspektive (IRH025), persönliches Selbstbewusstsein (IRH092, IRH118) und Selbstvertrauen (IRH118).

Auch der Weg zu einer persönlich bezeugten Glaubenshaltung wird gezeichnet; er beginnt bei der "Glaubens*grund*haltung", die der einzelne Schüler als Persönlichkeitsmerkmal bereits mitbringt und die der weiteren Betreuung bedarf:

- eine religiöse Selbstentfaltung auf der Basis einer bereits bekundeten Glaubensgrundhaltung (IPD012, IPD013), Selbstfindung (IRH079), Selbsteinschätzung (ZMD030, IRH122), ein persönlicher Zugang zur Religion (IRH073) und die Entwicklung der eigenen Persönlichkeit (IRE005).

In diesem Zusammenhang fallen auch die Begriffe "Identität" und "Individualität". Damit sprechen die Autoren zwei Pole der religiösen Entwicklung an, die in Einklang zueinander stehen können, aber auch in Konkurrenz. Es liegt nahe, dass die Autoren keine religiöse Identität befördern wollen, die am Ende nicht in Einklang steht mit den als 'objektiv islamisch' identifizierbaren Lebensäußerungen in Sprache und Verhalten. Dennoch nähern sich alle Dokumente diesem kritischen Punkt mit einiger Vorsicht. Eine didaktische Teleologie, die *Forderungen* nach Maßgabe des Islam formuliert, ist nicht von vornherein dasselbe wie Zielangaben, die auf die *Förderung*[291] einer "individuellen Religiosität" abheben:

Forderung	*Förderung*
Identität als Muslime (IRE003, IRE043, IRE045)	individuelle religiöse Identität (IRH050, IPD111 + IFB094)
Identität als festes Grundwissen über das genuin Eigene (IPD070 + IFB054, IPD157 + IFB135)	Individualität, die durch den bewussten Glauben definiert wird (IRH121, IPD159 + IFB136)

Die Formulierung "Identität als festes Grundwissen über das genuin Eigene" ist problematisch (siehe auch unten den Abschnitt 7.6.2.d). Diese unmittelbare Verknüpfung von 'Wissen' und 'Identität' fast im Sinne einer Gleichsetzung lässt sich in dieser Form nur schwer an Lern- oder Identitätstheorien anlehnen. Man kann die informationstheoretische These zu Grunde legen, dass Wissen nicht als objektives Produkt vermittelbar ist, sondern einen Prozess darstellt. Er beruht auf selektiver Wahrnehmung und Aufnahme von Information, die subjektiv internalisiert wird. Grundlage dieser Internalisierung ist die individuelle Relevanzprüfung des Wahr- und Aufgenom-

[291] Über die alltagsnahe Verwendung dieses Begriffs hinaus ist es notwendig, ihn in das Profil schulischen Unterrichts einzubinden: "Der pädagogische Begriff der Förderung meint ein 'Weiter-nach-vorn-Bringen' bzw. die Hilfestellung, mit der Kinder und Jugendliche ihre Entwicklung voranbringen. Grundlage für die Förderung individueller Entwicklung ist zunächst die Achtung der Unverwechselbarkeit des jungen Menschen. Der formale Begriff der individuellen Entwicklung ist dann inhaltlich zu füllen [...] Weiterhin heißt Förderung individueller Entwicklung, das Kind beim Aufbau seiner Identität, bei der Erhaltung und Entwicklung der Balance zwischen 'personalem Ich' und 'sozialem Ich' zu unterstützen [...] Schließlich ergibt sich die Aufgabe, die Entwicklung eines realistischen Selbstkonzepts des Kindes zu fördern; in erster Linie sollte dazu die Erfolgszuversicht gestützt und eine frühe negative Fähigkeitszuschreibung vermieden werden; mit der Zeit soll das Kind aber auch seine Schwächen erkennen und versuchen, in diesen Bereichen durch besondere Anstrengung trotzdem die Unterrichtsziele zu erreichen" (Einsiedler 1994, 55).

menen. Wissen wird *generiert*. Daraus ergeben sich auf der theoretischen Ebene allerdings eine Reihe von Dilemmata:

- Wissen regelt das Alltagsleben und ist reproduzierbar. Dies ist die Basis von Unterricht. Seine notwendige Form von 'manifestem Wissen' aber erschwert originäre Erfahrung und die Evolution oder Revolution von Wissen (siehe dazu Berger/Luckmann 2001, 85).
- Ohne selektive Wahrnehmung jedoch ist Informationsaufnahme und -medierung nicht möglich. Andernfalls wären wir autistisch. Selektion aber bedarf der Steuerung. Bezogen auf das Vokabular des Existenziellen heißt das: Wer ich bin und was mich interessiert, korrespondieren miteinander, determinieren vielleicht sogar einander. Eine Gleichsetzung ('Identität *als* Grundwissen') hingegen muss in ihrer Gültigkeit, vor allem wenn es um religiöse Fragen geht, angezweifelt werden.

Auf der Modellebene müssen dabei beide Variablen, Identität und Wissen, beweglich bleiben. In die Schieflage gerät das Modell, wenn eine der beiden Variablen als unumstößlich normativ gesetzt wird. Diese Gefahr droht hier dem religiösen Bezugssystem. Nur wenn es den Autoren gelingt, auch die Seite der 'religiösen Information' beziehungsweise des 'religiösen Wissens' ebenso offen zu halten wie die Seite der 'Identität', kann von Wissen die Rede sein, das als das genuin Eigene des Kindes erarbeitet wird.

Alternativ daneben stünde nur noch die Indoktrination, gegen die sich die Autoren ja explizit verwahren. Die religionspädagogische Differenzierung muss sich aber unter anderem an den individuellen Glaubenswelten der Schüler orientieren. Religionslehrkräfte können im IRU nicht in bestimmten Glaubensfragen verbindliche Bejahung fordern und in anderen den Diskurs fördern. Die Verknüpfung von Erwerb religiösen Wissens und Erarbeitung religiöser Identität können zwar aufeinander abgestimmt, aber nicht voneinander abhängig gemacht werden. Das aber ist nicht die didaktische Anlage der hier untersuchten Lehrplanentwürfe. Die Autoren gehen von der Vorstellung eines erstarkten Informationsbestands aus – das 'genuin Eigene' ist nicht das selbsttätig Erarbeitete des Kindes, sondern zu lesen als 'unser eigener Islam'. Dementsprechend steht zu befürchten, dass Religionslehrkräfte Identität als eine Art unterrichtlichen Gegenstandsbereich verstehen, der mit der theologisch vorgezeichneten Folie zur Deckung gebracht werden soll; sie berauben nicht eine der beiden Variablen, Stoff und Identität, ihrer pädagogisch notwendigen Beweglichkeit, sondern gleich beide.

Dokument IRH führt als Synthese von Wissen und Identität die Formulierung "eine *positive* Identität" ins Feld (IRH119). Als Idealfall sehen die Autoren, dass persönliche Identität, Individualität und regelkonforme Äußerung zu einem positiven Ganzen im Sinne einer "Persönlichkeit" des Schülers verschmelzen.[292]

Inwieweit der Unterricht eine Entfaltung individueller Lebenshaltungen gestatten und vielleicht sogar unterstützen kann, hängt von der theologischen Positionierung des Unterrichts ab. "Positiv" bedeutet hier soviel wie die zweifelsfreie "Bejahung" beziehungsweise "Anerkennung" der folgenden Faktoren des religiösen Lebens:

[292] Hier geht es auch um die Abwendung von Krisen, die dadurch entstehen können, dass sich ein Heranwachsender zunehmend abseits des gemeinschaftlichen Konsens gestellt sieht. Letztlich müsste der Unterricht in die Pflicht zu nehmen sein, derartige Krisen abzubauen – insbesondere wenn die Möglichkeit besteht, dass er an ihrer Entstehung ursächlich mitbeteiligt ist. Ein solches Szenario nehmen die Autoren aber nicht an; ihr Vertrauen in das nivellierende Potenzial der unterrichtlich vertretenen Lehre überwiegt.

- Bejahung der Glaubensquellen als Hilfe, Zuflucht, Stärke, Rechtleitung, Richtschnur, Orientierung, Schutz und Halt statt als Maßregelung (ZMD018, ZMD019, ZMD047, ZMD059, IRE015, IRE030, IRH062, IRH063); insbesondere Bejahung des Koran als "das endgültige Wort Gottes" (ZMD020, ZMD051, ZMD052, ZMD053, IRE013);
- Bejahung der Antworten und Deutungen, welche die Glaubensquellen auf heutige Sinnfragen geben (ZMD044, IPD065 + IFB049);
- Bejahung der religiösen Regeln, welche die Religion als notwendige Stütze des von Natur aus schwachen Menschen bereit hält (ZMD019);
- Bejahung der religiösen Gemeinschaft als Stütze, Halt und Hilfe für die eigene religiöse Entwicklung (ZMD031, IRE043).

Allerdings: Vor allem Dokument ZMD gerät mit seinem idealisierten Bild von muslimischer Gemeinschaft (vgl. unten 7.2.4.7) in das Fahrwasser überkommener Konzeptionen religiöser Lehrpläne, deren Fehler darin bestand, "dass sie den Eindruck erweckten, als sei die vorreflexive Eingliederung in die Gruppe unproblematisch und selbstverständlich. Das heißt, als sei Identität damit schon gegeben" (Fraas 1984, 65). Was sie nicht ist, denn:

> "Der neuzeitliche Mensch ist auf eine Vielzahl von Gruppen mit unterschiedlichen Normenbindungen und Symbolsystemen bezogen; eine Vielzahl, die unterschiedliche Relevanz in der Alltagswelt besitzt und somit Identität nicht zwangsläufig begründet, sondern zunächst problematisiert, ja gefährdet. Konkret: Das Kind, das in eine ausgeprägte Bekenntnisgemeinschaft ohne kritische Auseinandersetzung einbezogen wird, wird damit heute nicht zwangsläufig stabilisiert, sondern gerät wahrscheinlich in Konflikt mit seiner Umwelt bzw. mit seiner Ich-Konstruktion und wird gesellschaftlich im Umgang mit anderen verunsichert [...]" (ebd.).

d) Die Bereitschaft, sich in der Lebenshaltung an Werten zu orientieren:

Die Schüler sollen zu einer persönlichen Einstellung gegenüber bestimmten Werten angeleitet werden und "Charaktereigenschaften" entwickeln (IRE042), die in Einklang mit ihnen stehen. Es handelt sich um Werte, die als in der religiösen Lehre und zugleich als im Konsens "aller Menschen" (ZMD035, IPD120 + IFB103) verankert gesehen werden – ohne Widerspruch zu dem allgemein als "grundlegend gut" Anerkannten. Deshalb fordern die Autoren, "Werthaltungen" und "Einstellungen" der Schüler sowohl auf die Grundlage des Glaubens zu stellen (ZMD007, IRH041) als auch "Zugang zu Wertesystemen" zu schaffen (IPD089 + IFB072). Sie erhoffen sich dadurch für die Schüler Verständnis *für* und Verstehen *von* "globalen Zusammenhängen" im Sinne von "menschlichem Zusammenhalt" (ZMD042), vor allem mit Blick auf ihren eigenen "Beziehungsalltag" und ihre eigene "Lebensrealität".
Ziel dieser Zusammenführung des eigenen mit dem allgemeinen Wertehorizont ist eine "Toleranz", die "auf das eigene Selbstverständnis bezogen" ist (IFB073), weil sie im eigenen religiösen Fundament wurzelt. Dies ist für die Autoren Bedingung zur Herausbildung "eigener Identität"; letztere wiederum Voraussetzung dafür, die "Identität des anderen zu respektieren und zu würdigen" (IPD070 + IFB054). Als Werthaltungen beziehungsweise "Tugenden" werden im Einzelnen genannt (ZMD011, IRE045, IRH028, IRH059, IRH126, IRH129, IRH130, IRH133, IRH134, IPD010, IPD056 + IFB040, IPD075 + IFB058, IPD154 + IFB132, IPD156 + IFB134):
- Andersdenkenden mit Toleranz, Respekt und Achtung gegenübertreten;
- den Mitmenschen als Mitgeschöpf sehen;
- Solidarität mit Schwächeren üben;
- Rücksicht nehmen;
- Hilfsbereitschaft zeigen;

- Wahrheitsliebe pflegen;
- Geduld üben;
- Sauberkeit halten;
- nicht eigensüchtig sein;
- behutsam mit den lebensspendenen Ressourcen umgehen;
- das Existenzrecht von Tieren und Pflanzen anerkennen.

e) Die Bereitschaft, entlang der eigenen religiösen Werte und Motive zu handeln:
Die Schüler sollen zu einer religiös motivierten Handlungsbereitschaft erzogen werden, die zunächst auf dem eigenen religiösen Selbstverständnis und auf bestimmten Fertigkeiten beruht, die im engeren Sinne 'religiöses Handeln' (auch: gottesdienstliches Handeln) sind:

- das eigene Leben und Zusammenleben (des "sittlichen Wollens") mit Blick auf die religiösen "Handlungsnormen" und "Riten" und das religiöse "Brauchtum" konkret und selbstverantwortlich gestalten (ZMD017, ZMD039, ZMD041, IRE015, IRE040, IRE041, IRH041, IRH042, IRH056, IRH057, IRH093, IRH122);
- insbesondere die "verpflichtenden" und "unverzichtbaren" fünf Säulen des Islam, zum Beispiel "Anrufung und Gebet"[293] (IPD058 + IFB042) oder das Bekenntnis zu "Gott und seinem Propheten Muhammad (IRE008), als "tätiges Bekenntnis" einhalten (ZMD061, ZMD062, IRE016, IRE019, IRE026, IRE028);
- Texte des Koran im eigenen Lebensbezug nutzen (IPD194 + IFB165).

---

293 Auch die evangelische Religionspädagogik hat sich der Frage gewidmet, wie eigentlich zum Beten erzogen werden kann, so dass mit der 'rechten' inneren Einstellung gebetet wird. Hier scheint ein Bereich zu liegen, der eine Reihe von methodischen Herausforderungen bereithält. Haltung und Handeln sind im Gebet auf besondere Weise aufeinander rückbezogen. Dabei scheint die Haltung gegenüber dem Vollzug des Gebets den Vorrang einzunehmen, denn ein verinnerlichtes Gebet ohne äußerlich erkennbaren Vollzug (Ortswechsel, Körperbewegungen...) ist als Gebet wohl vorstellbar, ein von außen her identifizierbarer Gebetsritus ohne entsprechende innere Einstellung wahrscheinlich eher nicht. Das aber ist relativ, und zwar gemäß des Alters der Person oder ihrer Vertrautheit mit dem Ritus: Im Kontext der familiären religiösen Sozialisation im Islam lernen Kinder von klein auf, durch Imitation den Gebetsritus mitzuvollziehen. Eines der ersten Elemente, die die innere Haltung vorbereiten, ist zu lernen, den Bewegungsabläufen ohne Unterbrechung zu folgen und dabei nicht zu stören oder herumzuzappeln. Sie lernen also durch Nachahmung, und Elemente der Ideosynkrasie bleiben in gewisser Weise auch später noch immer wirksam. Es dient der Frage der Gebetserziehung also wenig, das Lernen durch Imitation grundsätzlich abzuwerten. Auch neu zum Islam Konvertierte blicken im Zuge ihrer Gewöhnung an das Gebet und des Erlernens des Ritus zu denen, die rechts und links von ihnen stehen, um zunächst den äußeren Ritus fehlerfrei mitzuvollziehen. Der Gewöhnung an eine innere, spirituelle Ordnung geht eine Gewöhnung an eine äußere Ordnung voran. Dennoch muss für den IRU die Frage der Gebetserziehung neu überdacht werden, wobei die Vorüberlegungen seitens der christlichen Religionspädagogik mit in Betracht gezogen werden sollten – bei aller Unterschiedlichkeit der theologischen Verortung des Gebets (siehe Fraas 1973, 128 - 133).
Es wurden "negative Gebetshaltungen" beschrieben:

- Die magische Fixierung: Gebet als Zauberformel, deren Unwirksamkeit auf Fehler im Vollzug zurückgeführt wird.
- Die egozentrische Fixierung: das Gebet als Mittel der eigenen Triebbefriedigung.
- Die kultische Fixierung: das Gebet als gestisch-kultische Pflichtübung.
- Die theistische Fixierung: das Gebet, das ein unmittelbares, wesenhaftes Gegenüber voraussetzt, hörend auf dem Throne.

Als ausgleichende Maßnahmen in der Gebetserziehung wurden formuliert:

- Die Anleitung zu flexiblen Gebetsformen und zum frei gesprochenen Gebet.
- Die Anleitung zur Fürbitte für den Anderen.
- Die Freistellung der Teilnahme der älteren Kinder ("Wir beten." anstatt "Du sollst jetzt beten!").
- Die Anleitung, im Gespräch mit Anderen emotionale Beziehungen zu entwickeln, das Band zu Bezugspersonen stärken.

Hinzu treten religiöse Grundhaltungen, wie sie zum Teil bereits weiter oben genannt, nun aber auf das Handeln in der Gesellschaft hin konkretisiert werden:

- sich mit der eigenen religiösen Identität in die hiesige Gesellschaft einbringen und somit die Gesellschaft auch als die eigene begreifen (IPD111 + IFB094);
- das eigene Leben unter religiöser Perspektive sinnvoll angehen (ZMD060, IRH098, IRH124);
- bereit sein, Verantwortung zu übernehmen (ZMD009, ZMD030, ZMD045, ZMD058, IRH025, IRH029, IRH039, IRH042, IRH053, IRH057, IRH081, IRH107, IRH109, IRH122, IRH129, IRH133, IPD010, IPD113 + IFB096, IPD166 + IFB143);
- bereit sein, Prüfungen zu bestehen (ZMD047);
- die Schöpfung bewahren und schützen, aber auch im besten Sinne zum eigenen und zum Vorteil der Gemeinschaft nutzen (ZMD058, IRH029);
- ethische Standards (die ethischen Dimensionen des Koran) als Haltung verinnerlichen (IPD080 + IFB063, IPD081 + IFB064);
- gesellschaftliche Grundwerte erkennen, reflektieren, für Grundwerte eintreten und eigene Gedanken und Vorschläge in die Wertediskussion einbringen (IPD119 + IFB102).

Als Grundlage dafür, diese Ziele zu erreichen, sehen die Autoren die Befähigung der Schüler zur Kommunikation:

- mit anderen Kindern über ihre Religion sprechen können (IRE006, IRE035);
- Sprache als eine Form des Handelns, des verantwortungsvollen und sozial fördernden Verhaltens verstehen (IRH081);
- an der gesellschaftlichen Wertediskussion teilnehmen (IPD118 + IFB101);
- mit anderen positiv kommunizieren und zusammenarbeiten (IPD122 + IFB104, IPD176 + IFB151).

In konreterem Bezug zu Gesellschaft und Staat stehen die folgenden Zielangaben der Eingliederung und Solidarisierung:

- mündiger Bürger islamischen Glaubens in der Gesellschaft sein (IPD112 + IFB095), der aktiv und selbstverantwortlich an der Gestaltung von Gesellschaft und Staat teilnimmt (ZMD037, IPD010);
- mit Angehörigen anderer Religionsgemeinschaften in Offenheit und konfliktarm zusammenleben (IPD208 + IFB180, IPD209 + IFB181);
- harmonisch und humanistisch miteinander umgehen (IRH130);
- die grundgesetzlich verankerten Werte, die mit den im Koran erwähnten Werten kompatibel sind, achten und fördern (IPD093 + IFB076, IPD101 + IFB084) (Menschenrechte, Toleranz, Erhaltung der Umwelt, gleichberechtigte Beziehung der Geschlechter);
- bestehende Gemeinsamkeiten und Werte in der Gesellschaft nutzen und Unterschiede respektierend belassen können (IPD172 + IFB147);
- bereit sein, Ungerechtigkeit und Unterdrückung zu beseitigen und zu bekämpfen (ZMD036);
- dem negativen Anpassungsdruck der Mehrheitsgesellschaft widerstehen (ZMD079, ZMD082).

Einer der Schlüsselbegriffe der hier diskutierten Zieldimensionen der Haltung ist “Toleranz”. Damit ist das Problemfeld der ‘schillernden’ Begriffe berührt, das eigentlich einer eigenen Würdigung aus pädagogischer Perspektive unter Abschnitt 7.6 bedarf. Es soll aber dort nicht noch einmal aufgegriffen werden, denn die Eröffnung des Toleranzdiskurses würde den Rahmen der vorliegenden Arbeit sprengen. Zudem wird dieser Diskurs auch in weiten Teilen der wissen-

schaftlichen Rezeption noch zu wenig auf empirisch-psychologischer, sondern auf philosophisch-ethischer Basis geführt.

Der Begriff der Toleranz betrifft alle drei der oben eingeführten Dimensionen von Unterrichts- und Erziehungszielen – Kenntnisse, Haltungen und Handlungen: Toleranz muss auf Kenntnissen beruhen. Für Toleranz bedarf es der Erziehung zu den entsprechenden psychologischen Dispositionen. Zudem ist klar, dass sich Toleranz nicht als Haltung erschöpft, sondern letztlich im Handeln sichtbar werden muss, als 'aktive Toleranz' – ein von Wierlacher maßgeblich geprägter Begriff, da er hierzu eine differenzierte Taxonomie zukünftiger Toleranzforschung entwickelt hat (siehe zusammenfassend Wierlacher 1996):

> "Es gilt, unsere Toleranzbegriffe so zu verbessern, dass sie im künftigen Dialog der Kulturen und Staaten Funktionen von wenigstens mittlerer kultureller Reichweite gewinnen können und geeignet sind, die Meisterung der Aufgaben zu erleichtern, die uns die Weltentwicklung stellt [...]" (a.a.O., 51).[294]

7.2.3.3 Handlungen

Mit den oben beschriebenen Elementen der Handlungsbereitschaft ist die Grenze hin zu konkret operationalisierbaren Handlungen überschritten. Haltungen äußern sich entweder sprachlich oder im Handeln. Das fällt zusammen, versteht man Sprache als Handeln. Andersherum gehen zumindest dem absichtsvollen Handlungsimpuls wahrscheinlich Denkprozesse sprachlicher Natur voraus. Handlungen, die affektgesteuert und aus der primären Triebstruktur heraus erfolgen, sind für die hier vertretene Thematik nur am Rande von Bedeutung.[295]

Die Dokumente nennen weitere Beispiele für das Handeln des Schülers innerhalb und außerhalb des Unterrichts. In engem Bezug zur Didaktik des Unterrichts stehen Vorschläge wie Rollenspiele durchzuführen[296], "die den Schul- und Familienalltag widerspiegeln" (ZMD072, IRE044), oder die Schüler "aus persönlichem Gebetserlebnis" erzählen zu lassen (IRH091). Dazu

---

[294] Wierlacher erörtert drei grundlegende Problembereiche der zukünftigen Toleranzforschung: die xenologische Dimension, das Leitkonzept einer "aktiven Toleranz" und die dazugehörige Entwicklung eines verbindlichen begrifflichen Repertoires (Toleranz als Vollzug der Anerkennung, der hermeneutische Toleranzbegriff, Toleranz als Kompelxitätskategorie, Toleranz als Arbeit und Ordnung des Verhaltens, Toleranz als Konstitution von Spielräumen, Toleranz als Wahrung der Distanz und als Erkenntnismodus, Toleranzgrenzen).

[295] Was nicht heißt, dass sie unbedeutend sind. Neid, Hass und Aggressivität sind psychobiologisch ebenso Grund legende Parameter menschlichen Verhaltens wie Liebe, sinnliches und ästhetisches Empfinden. Zudem läuft ein geisteswissenschaftlich und insbesondere religiös begründeter Handlungsbegriff in gewisser Weise Gefahr, die Sphäre des Körperlichen zu vernachlässigen. Die Schülerinnen und Schüler bringen in dieser Hinsicht aber ihre Erfahrungen mit, die sich unter den Vorzeichen einer Erziehung zu ethisch anspruchsvollem Handeln im Religionsunterricht ebenso thematisieren lassen wie im Ethikunterricht. Sich mit den Schülern darüber zu unterhalten, was eigentlich dahintersteckt, wenn man vor Wut einen 'Tunnelblick' bekommt und 'rot sieht', ist ein wertvoller kognitionspsychologischer Ansatz, sich der eigenen Antriebsstruktur bewusst zu werden – ein Ansatz, der sich sehr gut in das von den Autoren implizit entworfene Modell der Korrespondenz zwischen Wissen und Identität integrieren und ausbauen ließe. Spätestens wenn es um Fragen der Sexualität geht, werden hier die didaktischen Anfragen an den IRU drängender.

[296] Mit der identitätsstiftenden Bedeutung der Einnahme von Rollen im Rahmen des *Schauspiels* hat sich Plessner aus philosophisch-anthropologischer Sicht befasst (siehe unten 7.6.2.d). Für den unterrichtlichen Zweck muss allerdings zwischen dem Schauspiel in festgelegten Rollen und dem didaktisch motivierten Rollenspiel unterschieden werden, in dem im Zuge der unterrichtlichen Vor- und Nachbereitung, aber auch der Durchführung Rollenschemata diskursiv verändert und damit durchbrochen werden sollen.

gehören auch Grundfertigkeiten mit Bezug zur religiösen Sprachfähigkeit wie “die wichtigsten Koransuren für das Zitieren im Gebet” auswendig zu lernen (IRE017, IRE018, IRE019, IRE021, IRE023) oder “Grund-elemente der arabischen Schrift” (spielerisch) einzuüben (IRE024).

Diese didaktisch-methodischen Ratschläge weisen aber bereits ebenso über den Unterricht hinaus wie die Forderung an die Lehrkräfte, mit den Schülern “islamisches Verhalten” (der muslimische Friedensgruß), “Riten” (die rituelle Anbetung) und “Formen religiösen Brauchtums” (Feste und Feiern) einzuüben (IRH047, IRH056, IRH093, IPD136 + IFB114).

Eine vollständige Auflistung aller vom Islam angesprochenen Handlungen ist ebenso wenig sinnvoll wie eine Zusammenfassung aller in den Dokumenten explizit oder implizit genannten Handlungsbezüge. Gerade die Konzentration der Autoren auf das Fachprofil, ihr weit gehender Verzicht auf umfangreiche Lehrplanspalten und ihre eher sparsamen Hinweise auf konkret benannte Szenarien unterstreichen ihr grundsätzliches Dafürhalten, dass es kein Unterrichtsthema gibt, welches nicht in irgend einer Weise auf das Handeln bezogen werden kann: *Alle* “islamischen Zielvorgaben” sollen auf Möglichkeiten ihrer “praktischen Umsetzung” hin “befragt” werden (ZMD041).

Wichtiger ist den Autoren die Verankerung der inneren Handlungsbereitschaft in der religiösen Motivation. Auf dieser Grundlage lassen sich keine Unterscheidungen mehr zwischen *großen* und bedeutsamen Handlungen (ein Opfer für Menschen in Not bringen) und scheinbar *kleinen* und nebensächlichen (dem Mitschüler den Radiergummi leihen) vornehmen: Entscheidend für die Autoren sind die Bewusstmachung und die Schulung der Motive, die hinter den einzelnen Handlungen stehen. Auch eine Unterscheidung nach theologischen Dimensionen wie *gerechtfertigt*, *heilig* oder *profan* wird von den Autoren nicht getroffen, da diese im Islam ohnehin entfällt.[297] Eine Annäherung an die mögliche Vielfalt religiös motivierten Handelns lässt sich darum besser über die Beschreibung der sozialen Handlungsfelder erreichen, in welche die Autoren die muslimischen Schüler gesetzt sehen.

297 Auch mit jemandem sein Essen zu teilen ist eine gottesdienstliche Handlung (*ᶜibâdah*). Die Ehe wiederum ist dem islamischen Recht nach kein ‘heiliges Sakrament,’ sondern beruht auf dem Ehevertrag; eine Scheidung bedeutet die Kündigung des Ehevertrags (siehe zusammenfassend Al-Qaradâwî 1989).

7.2.4 Die Verortung des Kindes in sein erzieherisch wirksames Umfeld

Die Autoren entwerfen ein vielschichtiges Bild von der 'Welt' des Kindes und bedienen dabei das Comeniussche Bild des 'Weltkreises': Der Glaube "zieht Kreise durch die Welt", wie das Kind sie "als Realität vorfindet und erlebt" (IPD054-IPD055 + IFB038-IFB039).

Der Blick könnte auch vom kosmischen Orbit aus nach *innen* gerichtet werden, hin auf die kleinsten genannten "Kreise" wie die Familie oder die Lerngruppe und schließlich auf das Selbst – also 'nicht vom Kinde aus', sondern 'auf das Kind zu' und damit entgegengesetzt zu derjenigen Entwicklungsrichtung, welche die Autoren bevorzugen: die vom Kleinen zum Großen, vom Inneren zum Äußeren (IPD074-IPD077 + IFB057-IFB060), die vom Kind und seiner eng anliegenden und schrittweise nach außen expandierenden Welt[298] – ein Ansatz, der allerdings bereits im 19. Jahrhundert die Diskussion über die geeignete Theorie beflügelte, welche der Lehrplankonstruktion zu Grunde zu legen sei.[299]

Die von den Autoren konstruierten potenziellen Handlungsräume lassen sich an Hand der aus den Texten gewonnenen Untergruppen der Kategorie "Umfeld" (Anhang Teil 2, Tabelle 11) wie folgt auffächern:

---

[298] Je nach dem, ob man Gott 'oben' oder 'innen' vermutet. Beeinflusst durch die Psychologie Jungs, sowie die Psychologisierung theologischen Denkens bei Bultmann (für einen kurzen Überblick über Bultmanns Ansatz einer Entmythologisierung und Reaktionen darauf siehe Hirschler 1977) oder J.A.T Robinsons "Honest to God", kann in der Frage des Glaubens 'die Tiefe' mehr bedeuten als die 'Höhe'. Siehe auch Bultmann 1958.

[299] Kerschensteiner ging in seinem Buch "Betrachtungen zur Theorie des Lehrplanes" von 1893 auf die Debatte darüber ein, welchen "Prinzipien der Stoffanordnung" der Vorzug zu gewähren sei: dem "Prinzip der konzentrischen Kreise" oder dem "Konzentrationsprinzip der Schule Ziller-Rein", das "in seiner teilweisen Fassung als 'Lebensgemeinschaft' auch an manchen Schulen bereits Eingang gefunden hat" (Kerschensteiner 1893, 77 f.). Diese beiden "sehr feindlichen Brüder" (a.a.O., 78) zeichnen sich aus durch den Unterricht "nach alten Grundsätzen [...] Vom Leichten zum Schweren, vom Einfachen zum Zusammengesetzten [...] dem jeweiligen Fassungsvermögen der Kinder entsprechend" (ebd.). Kerschensteiner sah hier das Problem, dass dabei nur ungenügend nach der erkenntnistheoretischen "Natur und Struktur" der einzelnen Fächer ("Religion, Geschichte, Sprache, Mathematik...") differenziert werde. Die "ausnahmslose Zergliederung" führe dazu, dass seitens der Schüler "die Empfindung für den Zusammenhang des gesamten Unterrichts überhaupt" verloren gehe (a.a.O., 79) und "Überbürdung und Langeweile" Einzug in den Unterricht hielten (a.a.O., 81). Dem "Konzentrationsprinzip" hielt er zugute, dass es den "Wissenstrieb über das Stadium der Neugier hinaus" zu retten versuche und dem "didaktischen Materialismus" entgegentrete (a.a.O., 91). Diskutiert wurden damals zwei Arten der Konzentration des Stoffs:

1) "Eine starke Beschränkung des Unterrichtsstoffes auf einige wenige Fächer [...] im Dienste der geistigen und sittlichen Bildung" (unter Hinweis auf den von Thiersch erstellten Lehrplan für die Bayerischen Gymnasien vom 8. Februar 1829) (a.a.O., 92), und
2) "allen Unterrichtsbetrieb an ein einziges Fach knüpfen, also z.B. an den Religionsunterricht" (unter Hinweis auf Reins "Gesinnungsstoff") (ebd.).

Kerschensteiner ging dabei ausführlich auf die Kritik Willmanns an diesem Prinzip ein. Die Nennung von "z.B. Religionsunterricht" bei Kerschensteiner wurde von der damaligen Religionspädagogik begeistert und leider einseitig aufgegriffen und in die Forderung zugespitzt, dass im Kampf gegen "die Nivellierung des Religionsunterrichts durch die relativistische Kulturpädagogik" dem Religionsunterricht "eine zentrale Stellung" einzuräumen sei und "die anderen Fächer sich an ihm konformieren" zu hätten (Eggersdorfer 1928, 60 unter Hinweis auf O. Willmanns "Didaktik als Bildungslehre nach ihren Beziehungen zur Sozialforschung und zur Geschichte der Bildung", Braunschweig 1882). Wenn auch in abgeschwächter Form, so tendiert doch das von den hier untersuchten Dokumenten avisierte Prinzip des "fächerübergreifenden Unterrichts" in eine ähnliche Richtung: Alle sittlich-ethischen Konformations-Maßgaben sollen vom Religionsunterricht ausgehen (siehe auch unten Fußnote 405).

7.2.4.1 “Welt”
7.2.4.2 “Umwelt”
7.2.4.3 “Umfeld” i.S.v. “Milieu” und “Umgebung”
7.2.4.4 “Andersdenkende”, “Angehörige anderer Weltanschauungen”
7.2.4.5 “Gesellschaft”, “Staat”, “Deutschland”
7.2.4.6 “Gemeinschaft aller Menschen”
7.2.4.7 “Gemeinschaft der Muslime”
7.2.4.8 “Schule”, “Klasse”, “Lerngruppe”
7.2.4.9 “Familie”
7.2.4.10 “Freundeskreis”
7.2.4.11 “Nachbarschaft”

Den Autoren – die Gesamtanlage der Texte lässt diesen Rückschluss zu – ist bewusst, dass es sich dabei nicht um voneinander isolierbare Segmente oder ‘Kreisbahnen’ handelt, sondern um Felder[300] sozialen Handelns, die netzwerkartig[301] miteinander verknüpft sind und zueinander in Korrespondenz stehen, und zwar abhängig von der Rolle, welche die sozialen Bezugspartner gegenüber dem Kind einnehmen oder welche Rolle das Kind ihnen gegenüber einnimmt (ökologisches Bedingungsgefüge). Damit berühren sie ein für die Identitätsfrage wichtiges Segment (vgl. Abschnitt 7.6.2.d). Gegenüber der Vorstellung einer linearen und sukzessiven Expansion, bei der es ja nicht primär um ein Hinter-Sich-Lassen, sondern um schrittweise, spiralähnliche Erschließung und Integration alter wie neuer Handlungsfelder geht, wäre die Vorstellung eines gleichzeitigen *Nebeneinanders* der Felder mit unterschiedlicher *Aktualität* und Gewichtung der Wirklichkeit angemessener.[302]

Die Ränder solcher Felder, sofern man sie überhaupt zeichnen kann, überlappen sich oder sind ganz und gar ineinander verschachtelt. Die folgende Übersicht kann deshalb nur als ein sehr grobes Hilfsmittel verstanden werden, um das ‘Welt-Bild’ der Autoren nachzuzeichnen. Auf eine vereinfachende graphische Darstellung, für die noch weiter gehende Trivialisierungen notwendig wären, wird hier verzichtet (siehe aber die Diagramme 23 - 29, Anhang Teil 1). Die Unterteilungen folgen stattdessen den von den Autoren verwendeten Begriffen.

---

300 Für eine zusammenfassende Darstellung der so genannten “ökologischen Ansätze” in der Entwicklungspsychologie siehe Oerter/Montada ²1987, 87 ff..

301 Siehe dazu Schneewind/Beckmann/Engfer 1983.

302 Hinter der Vorstellung dieser räumlichen Linearität steht die Vorstellung einer kausalen Linearität von *Zeit*. Iterativität oder Zyklizität von Zeit lassen sich hier ebenso schwer einordnen wie die Vorstellung von nicht-linearer Gleichzeitigkeit. Aus Koran und Sunna lassen sich indes beide Aspekte – Linearität und Gleichzeitigkeit – entnehmen. Die nicht-chronologische sondern epochale Wiedergabe der Prophetenerzählungen im Koran sowie einige Hadithe über die ‘Gegenwart der jenseitigen Dimensionen’ Paradiesgarten und Höllenfeuer in der ‘Jetzt-Zeit’ (*mirsâdan*: “hinter der Ecke”, “auf der Lauer”; Koran 78:21) und nicht nur in der ‘Nach-Zeit’ legen nahe, dass zumindest mit Blick auf Gott und sein ‘allumfassendes’ Wissen und sein Handeln chronologische Linearität und Kausalität nicht maßgeblich sind: Gott hat die Zeit erschaffen und ist weder ihr noch ihren Abläufen unterworfen; in einem Ausspruch Muhammads wird Gott der Satz *anâd-dahr* zugeschrieben: “Ich bin die Zeit.” (Hadith #4 in Ibrahim/Johnson-Davies 1980, 48). Das hier verwendete Wort *dahr* beschreibt die epochale Zeit in ihrer Wirkung auf den Menschen (auch: “Schicksal”; vgl. dazu Abschnitt 8.2.3.1), im Gegensatz zum arabischen Wort *waqt* (messbare Zeit, Zeitpunkt). Nach beiden Richtungen hin offen ist das Wort *zamân* (vermutlich ein persisches Fremdwort in der koranarabischen Sprache), was soviel wie “Zeitalter” bedeutet, also eine zeitlich, aber auch *räumlich* lokalisierbare und damit abgrenzbare Epoche.

7.2.4.1 Die "Welt"

Die Welt ist aus der Theologie der Autoren heraus zunächst die in bestimmten Qualitäten beschreibbare Schöpfung Gottes (ZMD048, ZMD057, IRH131); sie ist "harmonisch", "sinnvoll" und "ganzheitlich". Sie ist "Realität" (IPD199 + IFB170) und "materialistisch geprägt" (ZMD042). Mit diesen positiven und negativen Implikationen, die sich aus dem Kontext religiöser Deutung ergeben, ist ein Aspekt angeschnitten, der der Welt als "materialer Realität" den des psychologischen, "virtuellen" und für die "Selbstsozialisation" wirksamen Raums (Kaiser/Röhner 2000, 63) hinzufügt: Sie kann über die bloße Existenz hinaus emotional "*er*lebt" werden (IPD055 + IFB039), aber auch antizipiert und "prognostiziert": "Zukunftsvorstellungen sind Lebensraumfaktoren" (Hempel 2000, 109).

Insbesondere die pädagogisch-anthropologisch beschreibbare Welt*erlebens*fähigkeit des Kindes ist für die Autoren der Schlüssel für seine Welt*erschließungs*fähigkeit. Mit Blick auf das Kind fassen die Autoren die Welt als psychologischen Raum begrifflich genauer (insbesondere die Dokumente IPD und IFB: IPD079 + IFB062, IPD089 + IFB072, IPD110 + IFB093, IPD159 + IFB136, IPD162 + IFB139, IPD164 + IFB141, IPD183 + IFB156, IPD184 + IFB157, IPD185 + IFB158, IPD194 + IFB165):

- Lebenswelt, Erfahrungswelt, Beziehungsalltag, Lebensalltag, Lebenssituationen, Leben auf der Erde, Welt als Handlungsraum, Kinderwelt, Gefühlswelt, eigener Lebensbezug[303] ...

Wie bereits in vorangegangenen Kapiteln erwähnt, stammen diese Begriffe zum Teil aus der Philosophie Husserls, zum Teil aus der Pädagogik Petersens und den auch heute noch üblichen pädagogischen und entwicklungspsychologischen Sprachregistern:[304]

- Im Zentrum der pädagogischen Tatsachenforschung standen: die pädagogische Situation, die problem-, prozessorientierte und offene Situation, die Umwelthilfe für Kinder und Jugendliche (siehe dazu Krüger 1999, 46).

Ihnen liegt als gemeinsame Vermutung zu Grunde, dass sich die Wahrnehmung, das Erleben und die Deutung von Welt aus dem Blickwinkel von Kindern von derjenigen Erwachsener unterscheidet. Philosophisch-begriffliche und kulturkritische Gegenhorzionte wie 'harmonisch vs. in Aufruhr', 'sinnvoll vs. zufällig', 'ganzheitlich vs. chaotisch' oder 'heil vs. kaputt', so wie sie von einigen der Autoren gelegentlich wörtlich oder indirekt gezogen werden, spielen für die Wahrnehmung des Kindes vermutlich keine Rolle – jedenfalls so lange nicht, bis hinter solchen

---

303 Hier lässt sich eine Unterscheidung vornehmen in

a) geographische Umwelt: objektiv, psychologiefremd, unabhängig vom Menschen existierend..., und

b) Verhaltensumwelt: subjektiv erlebt, durch eigenes Handeln geschaffener Lebensraum...

"Auf die jeweilige Person bezogen und durch deren Horizont begrenzt, ist der Lebensraum bzw. der *gelebte Raum* durch seine qualitativ unterschiedlichen Orte und deren subjektive Bedeutungen charakterisierbar" (siehe dazu Kruse 1990). Umweltaneignung ist der Prozess, durch den die geographische in eine psychologische Umwelt – den Lebensraum – umgewandelt wird. Mit dem Begriff *Aneignung* wird die aktive bzw. interaktive Komponente des Mensch-Umwelt-Verhältnisses genau bezeichnet (siehe dazu Graumann 1990). Der Lebensraum, der je nach den bestehenden Bedingungen mehr oder weniger problemlos angeeignet werden kann, wird zu einem Teil des eigenen Selbst (vgl. Proshansky und Fabian 1987; Stichwort Umweltpsychologie). Der Raum als Lebensraum prägt die Persönlichkeit und beeinflusst die Entwicklung, er stellt damit einen Sozialisationsfaktor ersten Ranges dar. Wenn sich weibliche und männliche Personen in ihrem räumlichen Verhalten unterscheiden, dann bedeutet das auch, dass ihre Lebensräume verschieden sind (Flade 1996, 5 f.; siehe auch Abschnitt 8.5.3.6).

304 Grund legende Beiträge zur Frage der Lebenswelt im Rahmen der Philosophie und der Pädagogik finden sich (neben Husserl) bei Heidegger, Merleau-Ponty, Schütz, Bollnow, Langeveld und Mollenhauer (vgl. Lippitz 1980).

Begriffen stehende Konzepte von Welt absichtlich oder unabsichtlich an die Kinder herangetragen werden.

Statt ‘Welt’ wären Begriffsverbindungen mit ‘Wirklichkeit’ vorzuziehen (‘Lebenswirklichkeit’, ‘Alltagswirklichkeit’, ‘Erfahrungswirklichkeit’...) – *Wirklichkeit* verstanden als *Wirksamkeits-Erfahrung*. Auch Begriffsverbindungen mit ‘Raum’ können sich als problematisch erweisen, da sich über das ‘Denken in Räumen’[305] die Illusion einstellt, zu objektiven Gegenstandsbegriffen gelangen zu können, und zwar unter Vernachlässigung des psychologisch beschreibbaren Raums. Begriffe wie “Kinderwelt” bleiben darum letztlich für die religionspädagogische Theorie unbrauchbar, weil es sich um nicht objektivierbare Reifikationen handelt:

> “Es gibt keine homogenen Lebenswelten, nicht bei Kindern deutscher oder nicht-deutscher Herkunft” (Wischer/Werning 2000, 13).

Die von Husserl angenommene “Konstanz” eines universalen Lebensweltbodens und einer deshalb “wesensmäßig *selben*” Umwelt, deren “Geschichtlichkeit” und “kulturelle und individuelle Mannigfaltigkeit” auf einem “ungeschichtlichen Urgrund” ruhen (Lippitz 1980, 26), bleibt philosophische (und für die Religionspädagogik verlockende) Konstruktion, die zwar in der Pädagogik gerne rezipiert wird, sich aber weder systematisch beziehungsweise empirisch erfassen noch methodisch sinnvoll umsetzen lässt.

7.2.4.2 Die “Umwelt”

Das Risiko, sowohl wirklichkeitsfremde als auch für das Kind noch nicht einordnungsfähige Kategorien von Weltdeutung im unterrichtlichen Diskurs zu plazieren, besteht auch in den Aussagen einiger Autoren zur “mitmenschlichen Umwelt” (IRH124-IRH126). Sie deuten sie als “hochtechnisiert” und “sich schnell verändernd”.

Dabei besetzen die Autoren diesen Horizont nicht unbedingt negativ; es geht ihnen vielmehr um den Appell. Dennoch handelt es sich um relative und somit auslegbare Globalbegriffe, die auf der Folie der Klage über weltweiten Verlust an Harmonie und Ganzheitlichkeit in ‘unmenschlich’ übersetzbar sind.[306] Der Umwelt wird eine Qualität zugeschrieben, um sie in scheinbarer Ganzheit zu charakterisieren. Das können Kinder so noch nicht in ihre Weltwahrnehmung integrieren, da sich das nur schwierig an konkrete Gegenstandsbezüge zurückführen lässt. Denk- und Redehaltungen wie “Die Welt ist...” sind bestenfalls Phänomene des Jugendalters, mit den typischerweise zu erwartenden Schmerzempfindungen und einer gewissen provokanten Altklugheit.

Die Erfahrung im Unterricht mit Grundschülern zeigt eher, dass sie der Technik und ihrer Steigerung in ‘Hochtechnisierung’ mit Neugier, Faszination und Offenheit begegnen; sie eignen sich zuweilen die für den Umgang mit neuen Techniken erforderlichen Kompetenzen mit einer Geschwindigkeit an, die für Erwachsene, welche die dafür nötige Plastizität verloren haben, bedrohlich wirken kann.[307] Die “schnelle Veränderung” konterkariert zudem die sowohl ethisch

---

305 Siehe dazu Matthes/Schütze 1981.

306 Hier schwingt die Kritik an der bei Husserl thematisierte ‘Lebenswelt-Vergessenheit’ objektivistisch verfahrender Wissenschaften mit.

307 Beschleunigung wurde immer auch als Bedrohung empfunden – nicht erst seit der Wiederentdeckung der Langsamkeit als Thema der Literatur. Die Abneigung älterer Lehrkräfte gegen die Computerisierung des Unterrichts erinnert an die Warnungen von Medizinern vor möglicherweise schlimmen Folgen (Hochrasanztrauma, Epilepsie...),

als auch theologisch begründbare Forderung nach "Erhalt" und "Schutz" der Umwelt in Gestalt ihrer "lebensspendenden Ressourcen" (IRH029) – in ihrer 'Ursprünglichkeit' also. Das sind Positionen, die zum Beispiel auch in bioethischen Diskursen aufeinanderprallen (siehe Abschnitt 8.2.3). Die systemkritischen Implikationen müssen darum in den islamischen Religionsunterricht einfließen, dürfen sich aber nicht in bloßem Konservativismus erschöpfen.

7.2.4.3 "Umfeld", "Milieu" und "Umgebung"

Hiermit beschreiben die Autoren Kategorien, die erziehungswirksamer sind als "Welt" oder "Umwelt". Ihre Erziehungswirksamkeit wird zunächst ausschließlich unter *religiösen*, mit Einschränkung auch unter *kulturellen* Aspekten beschrieben. Die Autoren zeichnen das gesellschaftliche Setting, aus dem heraus sie Notwendigkeit und Anlage des islamischen Religionsunterrichts begründen – unter Querbezug auf die Begriffsfelder "Gesellschaft" und "Religionsgemeinschaften". Das Umfeld wird gesehen als (ZMD011, ZMD034, ZMD045, ZMD079, ZMD082, IPD222 + IFB193) "multikulturell", "multireligiös", "andersgläubig", "nicht-islamisch" und "christlich geprägt".

Nicht von ungefähr sind diese Kategorien weit gehend auf die Dokumente ZMD, IPD und IFB beschränkt, da diese deutlicher theologisch ausgerichtet sind (vgl. auch Abschnitt 4.2 und die Diagramme 1 und 16 - 21, Anhang Teil 1). Die genannten Begriffe können positiv oder negativ ausgelegt werden; Wörter wie *nicht*-gläubig oder *un*gläubig tauchen nicht auf (in IPD219 und IFB190 findet sich der Hinweis auf "*a*religiöse" Menschen, allerdings mit der positiven Konnotation der "Erweiterung des Bezugrahmens über die großen Buchreligionen hinaus").

Die Autoren greifen mit diesen Kategorien den Beziehungsaspekt von Erziehung auf und führen ihn weiter: Die Schüler lernen im Rahmen ihrer schulischen und außerschulischen Sozialisation Bezugspersonen unterschiedlicher "Konfession" kennen (siehe zur Problematik dieses Begriffs unten Abschnitt 7.2.4.12.b). Dem islamischen Religionsunterricht fällt dabei die Aufgabe zu, die religiös bedingten Hintergründe aufzuzeigen und zu kognitivieren – nicht um zu polarisieren, sondern um einerseits die eigenen islamischen Bezugspunkte deutlicher kontrastieren und somit vermitteln zu können, andererseits die Schüler auch in religiöser Hinsicht kommunikationsfähig zu machen. Insgesamt kann den Autoren nicht nachgewiesen werden, sie verwendeten diese Begriffe, um der Segregation von Muslimen Vorschub zu leisten. Im Gegenteil: Dokument IPD weist deutlich darauf hin, dass es für eine "religiöse Identität der jungen Menschen keiner irgendwie gearteten vorbereiteten islamischen Umgebung bedarf, so lange in der Gesamtgesellschaft Toleranz gegenüber anderen Glaubensgemeinschaften geübt wird" (IPD227). Auch die Autoren von Dokument IFB erteilen dem IRU den Auftrag, "religiöser Ghettoisierung" frühzeitig entgegenzuwirken (IFB196), haben den Satz IPD227 aber gestrichen. Offenbar geht ihnen die Absage an die Notwendigkeit eines islamisch geprägten Milieus als Binnen- und Schonraum religiöser Sozialisation zu weit, oder sie erachten die Frage als für die Belange des schulischen Unterrichts nicht relevant.

In diese Richtung ließe sich weiterdenken, und zwar rein unter dem intendierten Beziehungsaspekt und frei von religiöser Wertung. Am Ende könnten folgende Entwicklungsziele stehen: Die Schüler sollen...

- ...ihr soziales Umfeld an Hand konfessioneller Kriterien als ein Umfeld erkennen, dessen Mitglieder sich in Religion und Kultur unterscheiden;
- ...sich selbst als Angehörige einer religiösen Gruppe und diese Gruppe als Teil des Umfeldes

als Mitte des 19. Jahrhunderts die erste Dampflok mit über 30 km/h über die Schienen 'raste'.

erkennen und benennen;
- ...dies als Chance begreifen, selbstbestimmt und auf der Grundlage religiöser Motive in ihrem Umfeld zu wirken und sich mit ihrem Umfeld darüber zu verständigen.

In Zweifel zu ziehen ist dabei aber, und zwar nicht nur im Hinblick auf Theologie und Kulturkritik, ob *das* Umfeld *christlich* geprägt ist. Schon allein aus unterschiedlichen christlichen Positionen heraus wird diese Frage kontrovers zu diskutieren sein.[308] Das Problem für die Religionsdidaktik liegt in der Pauschalisierung, die hinter Begriffen wie 'islamisch vs. nicht-islamisch' oder 'christlich vs. nicht-christlich' steckt. Hier wären im Religionsunterricht Grade an differenzierter Wahrnehmung vonnöten (Kulturgeschichte oder Theologie, Fremd- oder Selbstverständnis, kirchliches und außerkirchliches Christentum, Religion und Religiosität...), die im Unterricht der Grundschule kaum zu bewältigen sind. Von daher ergeben sich unlösbare Probleme, wenn im Rahmen eines Fachprofils für den islamischen Religionsunterricht der ganz frühen Jahrgangsstufen überhaupt mit derartigen, teilweise auch politisch aufgeladenen Begriffen (christliche Prägung als Kennzeichen einer 'Leitkultur') operiert wird, auch wenn das Anliegen verständlich ist, sich des Wohlwollens auch des kritischen Lehrplanrezipienten versichern zu wollen.

7.2.4.4 "Andersdenkende", "Angehörige anderer Weltanschauungen"

In Fortführung der oben diskutierten religiösen Umfeldkriterien bemühen sich die Autoren um weitere Spezifizierungen hinsichtlich der Angehörigen "anderer" Denkwelten (zu lesen als "andere als der Islam"). Einig sind sie sich in ihrer Wahrnehmung des Umfelds als Konglomerat mehrfach und different religiös oder philosophisch bestimmbarer Gruppen – und somit in ihrem Aufruf, bei der Betrachtung der Mitmenschen nicht an bestimmbaren Bekenntnisgrenzen Halt zu machen. Im Einzelnen geht es ihnen um (vgl. hierzu Diagramm 23, Anhang Teil 1):[309]
- Andersdenkende und ihre persönlichen Entscheidungen;
- die Angehörigen anderer Glaubensgemeinschaften, Religionen, Kulturen, Weltanschauungen, Glaubensrichtungen und Ideologien;
- die großen Buchreligionen: Juden und Christen (auch: arabische Christen).

Es ist nur natürlich, dass muslimische Schüler in Deutschland Eindrücke über Kirchen, und auch Synagogen ihrer näheren Umgebung sammeln können. Aber mit Blick auf Einrichtungen, in denen Zen-Buddhismus, Lamaismus oder Hinduismus praktiziert wird, fällt der anschauliche Einbezug in den Unterricht schwerer. Noch schwerer fällt er mit Blick auf die Schüler derjenigen Eltern, die vielleicht gar keiner 'Kirche' angehören und dennoch ihr Leben in Dimensionen

---

308 Aus einem Rückblick auf die Kulturgeschichte des so genannten 'christlichen Abendlands' heraus wäre diese These sowohl zu bejahen (in Abständen ist Kirchengeläut zu hören), oder aber auch zu verneinen (der Europäische Verfassungskonvent tut sich mit Gott schwer). Einige christliche Gruppen könnten durchaus zu dem Schluss kommen, dass die abendländischen Gesellschaften moralisch verdorben sind und die christliche Botschaft einen schier aussichtslosen Kampf führen muss, sich überhaupt Gehör zu verschaffen. Hier muss konzediert werden, dass sich aus einem vereinfachenden muslimischen Blickwinkel heraus manches als vermeintlich 'christlich' ausnimmt, was in Vielem wurzelt, nur nicht in der christlichen Religionslehre.

309 Vgl. ZMD 011, IRE 034, IRE 035, IRH021, IRH023, IRH 028, IRH 059, IPD 010, IPD019, IPD034 + IFB 018, IPD061 + IFB045, IPD062 + IFB 046, IPD063 + IFB 047, IPD 065 + IFB 049, IPD 066 + IFB 050, IPD 071 + IFB055, IPD076 + IFB 059, IPD106 + IFB 089, IPD 171 + IFB146, IPD 173 + IFB 148, IPD189 + IFB 162, IPD219 + IFB 190.

begreifen, die religionsähnlich sind.[310] Andererseits wären die muslimischen Mitglieder in der “Nürnberger Begegnungsstube Medina e.V.”[311] in vielerlei Hinsicht als deutlich “andersdenkend” zu bezeichnen im Vergleich zu Muslimen in der Nürnberger DITIB-Moschee (Dokument ZMD formuliert hier die Zielangabe “Toleranz gegenüber den eigenen Glaubensbrüdern und Glaubensschwestern, die in sich schon ein breites Spektrum an Traditionen und Denkweisen vertreten”; ZMD011).

Denkweisen lassen sich nicht pauschal bestimmten Personengruppen oder gar ihren Versammlungsorten zuordnen.[312] ‘Anders zu denken’ ist darüber hinaus ein Element innerfamiliärer Konflikte zwischen muslimisch Aufwachsenden und ihren Eltern. Die Zerrissenheit kann als psychologisches Agens auch eine einzelne Person betreffen, die in einer bestimmten Frage (zum Beispiel die Ablehnung der Todesstrafe) in Widerspruch zu ihrem engeren muslimischen Umfeld steht, dessen religiöse Ansichten sie ansonsten teilt. Ein in diesem Zusammenhang wichtiges religiöses Lernziel, wenn auch nur eingeschränkt in der Grundschule, ist die Erkenntnis, dass Personen im Verlauf ihres Lebens zu veränderten Einstellungen gelangen können und somit ‘heute anders’ denken, als sie es ‘gestern’ getan haben. Das kann innerhalb von Religionsgemeinschaften mit gewisser Tendenz zur ‘Hermetik’[313] zu Spannungen, aber auch zu neuen Allianzen mit ‘Gleichgesinnten’ führen. Gerade im Hinblick auf die von einigen Autoren geforderte Erziehung zu Offenheit und Mobilität im Denken[314] muss hier der Zielhorizont geweitet werden:

- Die Schüler sollen auf Faktoren aufmerksam gemacht werden, die das eigene Denken bewusst oder unbewusst beeinflussen können. Dadurch sollen sie auf die Bewältigung von Konflikten vorbereitet werden, die aus sich verändernden, persönlichen religiösen Selbstpositionierungen entstehen können.[315]

Insofern beinhaltet die unterrichtsdidaktisch motivierte Berücksichtigung “Andersdenkender” neben Chancen auch Risiken, auf welche die Autoren von Dokument ZMD hinweisen:

> “Kein Schüler soll das Gefühl haben müssen, in seinem So-Sein von vornherein außerhalb der Religion zu stehen” (ZMD063).

---

310 Zum Beispiel ökologisch-religiöse Formen; siehe dazu Schleip 1986 mit dem Beitrag von Behr 1986.

311 Siehe zu dieser Gruppierung die Untersuchung Schmid 2003.

312 Das Islamische Zentrum München, dessen Repräsentanten bisweilen eine unscharfe Position zum demokratisch verfassten Rechtsstaat vorgeworfen wird, wird auch von Muslimen frequentiert, die Mitglied in der CSU sind; es gibt muslimische Vereine mit Tendenz zur Orthopraxie, die aber keine Geschlechtertrennung praktizieren; andersherum gibt es sehr liberal ausgerichtete Gruppen, die wiederum die Geschlechtertrennung praktizieren; es gibt nicht die muslimischen Gruppen, die speziell an den Kopftüchern ihrer weiblichen Mitglieder erkennbar wären, aber sehr unterschiedliche Positionen unter muslimischen Frauen bezüglich religiöser Bekleidungsvorschriften für Frauen und Männer.

313 Diese kann sich zum einen bereits aus der Minderheiten- oder Migrantensituation ergeben, andererseits aus einer Theologie, die eine fremdsprachige Grundlage hat oder durch ‘fremde’ Kulturen und Konventionen gefärbt ist.

314 Die Autoren von Dokument IRH bemerkten gegenüber dem Verfasser dieser Dissertation, dass es ihnen eigentlich weniger auf die Vermittlung von Religion ankomme als vielmehr darauf, junge Muslime das Denken zu lehren (Gespräch am 10. Oktober 2001, persönliche Unterlagen).

315 Das gilt vor allem für eine Theologie, die in einem ‘neuen’ Sprach- und Kulturraum im Werden begriffen ist. Gerade im Hinblick auf den Islam in Europa können die Konfliktlinien zwischen den Generationen nicht nur familien- oder migrationssoziologisch, sondern auch theologisch nachgezeichnet werden.

Die Pluralität des Denkens übertrifft bei weitem die Anzahl der benennbaren "Religionen" oder "Weltanschauungen". Dies zu erkennen und für den Unterricht nutzbar zu machen, letztlich also zu der in Dokument IRH geforderten "Fähigkeit zu alternativem Denken" (IRH059) *in aller Konsequenz* zu erziehen, würde eine dementsprechend deutlicher formulierte religionspädagogische Positionierung erfordern:

- Die Segmentierung des Umfelds nach bekenntnisimmanenten Kriterien ebenso wie die differenzierte Wahrnehmung muslimischer Denkströmungen muss auf eine Ebene hin transponiert werden, die für die Schüler selbst bestimmte Wege und Wertungen offen hält. Ziel kann nicht sein, bei der vermeintlichen Identifizierung des Gegenübers als Angehörigen einer anders denkenden Gruppe (zum Beispiel 'Christen') stehen zu bleiben. Ziel könnte vielmehr sein, den Mitmenschen als Person zu erkennen, die sich diese Zugehörigkeit in einer bestimmten Ausprägung selbst zuschreibt ("Ich bin Christ.") – oder aber eine Zuschreibung ablehnt, auch wenn sie formal als Mitglied einer organisierten Gruppe (der christlichen Kirche) identifizierbar ist.

7.2.4.5 "Gesellschaft", "Staat", "Deutschland"

Die Autoren beziehen einige ihrer Aussagen auf die "Gesellschaft" (ZMD037, IRE045, IRH056, IPD010, IPD059 + IFB043, IPD069 + IFB053, IPD172 + IFB147), die sie zunächst begrifflich näher bestimmen:

- die *Mehrheits*gesellschaft (ZMD011, ZMD079), die *Gesamt*gesellschaft (IPD090 + IFB073, IPD227), *diese*, die *hiesige*, die *eigene* Gesellschaft (IPD111-IPD113 + IFB094-IFB096, IPD186 + IFB159)

Vergleichbar den qualitativen Zuschreibungen zum Begriff "Umfeld" fallen auch hier Begriffe, die die Gesellschaft als Ganzes charakterisieren sollen (IPD007, IPD020, IPD090) – Begriffe, die wie bereits oben schon einmal beschrieben, bei der Anpassung von Dokument IPD durch die Berliner Autoren gestrichen wurden. Die Gesellschaft wird gesehen als "multikulturell", "multireligiös", "pluralistisch" und "plural". Dokument ZMD verwendet die Begriffskombination "Gesellschaft und Staat" (ZMD037), die Dokumente IPD, IFB,IRE und IRH beinhalten zudem den Begriff "Deutschland"

- als "unser Land" (IPD093 + IFB076);
- als "Geltungsraum des Grundgesetzes" und der in ihm niedergelegten Grundbegriffe von Toleranz und Pluralismus (IPD222 + IFB193);
- als "Umgebung" (IRE007);
- als "veränderte religiöse Landkarte" (IRH020, IRH021).

In den Dokumenten IPD und IFB wird eine weitere, aus der theologischen Position der Autoren herrührende Differenzierung von "Gesellschaft" vorgenommen, ähnlich wie sie sich für das "Umfeld" in Dokument ZMD findet:

- Die Gesellschaft besteht aus "unterschiedlichen Glaubensrichtungen und Ideologien" (IPD061 + IFB045, IPD062 + IFB046), ist "nicht selbstverständlich religiös" (IPD114 + IFB097), ist "nicht-muslimisch" (IPD117 + IFB100). Sie "führt eine (Grund-)Wertediskussion" (IPD118-IPD119 + IFB101-IFB102).

Auch wenn mit "Gesellschaft" implizit ein mehr sozialkritisches Register bedient wird als mit "Umfeld", lassen sich hier die gleichen prinzipiellen Einwände gegen pauschale Qualifizierungen vorbringen. Der Teilsatz "nicht-muslimische Gesellschaft" in den Dokumenten IPD und IFB wurde apostrophiert, was signalisiert, dass sich die Autoren der Zulässigkeit derartig pauschaler Attribuierungen nicht sicher gewesen sind. Aber sie schwächen den Begriff inhaltlich nicht ab; über die Gründe für die Setzung der diakritischen Zeichen könnte hier nur spekuliert werden.

Neu hingegen ist die Verbindung eines territorial definierbaren Raums (Deutschland, Staat) mit besitzanzeigenden Hinweiswörtern (*unser* Land, die *eigene* Gesellschaft). Der Impetus der Autoren, die Schüler zu einer vollumfänglichen Identifikation mit Deutschland als *ihrem* Land zu erziehen, ist unverkennbar, auch wenn diese Ideallinie noch nicht von allen Beteiligten am gesellschaftlichen Diskurs um die Integration von Muslimen gefahren wird.[316] "Deutschland" ist zudem im Rahmen des Grundschulunterrichts ein nur schwer zu vermittelndes Abstraktum, das Schülern erst dann nahe gebracht werden kann, wenn sie differenzierungsfähig genug sind, politische Einheiten zu erkennen und von da aus Bedeutung für sich selbst herzustellen.

Für die Autoren aber ist das ein zentraler Punkt, an dem sie mehr über ihre eigene Verortung mitteilen als über die von ihnen avisierten Erziehungsziele. Denn auch die Berufung auf den "grundgesetzlich verankerten Pluralismus" berührt Dimensionen, die rein fachdidaktisch noch außerhalb des Primarunterrichts stehen. Da in den Grundrechtsartikeln des Deutschen Grundgesetzes weder die Begriffe "plural" noch "pluralistisch" zu finden sind, kann vermutet werden, dass sie sich auf die Freiheit des religiösen Bekenntnisses, des Glaubens und der ungestörten Ausübung der Religion nach Artikel 4 und 7 beziehen, sowie auf ein weiter gehendes Diskriminierungsverbot in Artikel 33. Die Autoren zielen auf den religiösen Pluralismus, verstanden als ein paritätisches Nebeneinander unterschiedlicher religiöser Systeme und Lebensweisen.

In Kontrast hierzu steht, dass "Religiosität im täglichen Leben unserer Gesellschaft nicht selbstverständlich Grundlage" ist (IPD114 + IFB097). Die Autoren der Dokumente IPD und IFB beziehen das nicht auf die formale Zugehörigkeit zu einer verfassten Religionsgemeinschaft, sondern auf den prioritären Durchgriff rein "innerweltlicher Sinn-, Ordnungs- und Motivationsgehalte" auf das "Handeln und Zusammenwirken" aller Gesellschaftsmitglieder. Andererseits heben die selben Autoren auf ein Bild von Gesellschaft ab, das sich aus "verschiedenen geistigen Strömungen" konstituiert, hinter denen "Glaubens- und Religionsgemeinschaften" stehen, die "einer bestimmten Glaubensrichtung" angehören – beziehungsweise "Ideologie" (dieser Begriff fehlt in IPD061 und wurde in IFB045 eingefügt). Verschiedene Glaubensrichtungen und politische oder weltanschauliche Ideologien exisitieren aber auch *innerhalb* eines religiösen Systems wie dem Islam oder dem Christentum und lassen sich nicht auf Denkwelten eingrenzen, die *kein* religiöses System darstellen.

Auch die anderen Dokumente weisen in diese Richtung: Die "religiöse Landkarte" in Deutschland hat sich "verändert" (IRH020, IRH021). Hier überwiegen in der Wahrnehmung ebenfalls noch die "Religionen" und "Religionsgemeinschaften" als gesellschaftliche Teilsysteme: Mit den Migrationsbewegungen sind mehr Angehörige nicht-christlicher Religionen nach Deutschland gekommen; "der Anteil von muslimischen MitbürgerInnen ist [...] in den letzten 30 Jahren stark angewachsen" (IRH021). Die "Umgebung in Deutschland" zu verstehen, in der das muslimische Kind anderen Kindern begegnet, die anderen Religionen angehören, gilt den Autoren als Voraussetzung für "Integration" (IRE006, IRE007).

[316] Bedingung für diese Ideallinie wäre "ein Perspektivenwechsel vom 'wir und die anderen' zum 'wir'" (KMK 2003, 73).

Die system- und bekenntnisimmanente Religionserziehung soll demnach dazu beitragen, den 'Islam' als gesellschaftliches Teilsystem insoweit zu stabilisieren und zu normalisieren, als die muslimischen Kinder sich als dem Islam '*zu-*' oder '*an*gehörig' identifizieren sollen. Von daher gewinnt eine inhaltliche Polarisierung in 'islamisch' und 'nicht-islamisch' unterrichtsdidaktisch an Gewicht. Neben allen Chancen, diffuse kulturelle Identitäten in eine bewusste, absichtsvolle religiöse Selbstpositionierung umzuwandeln, besteht dabei die Gefahr der inner-islamischen Polarisierung in 'islamisch' und '*un*islamisch'. Ob das aus theologischer Sicht legitim ist oder nicht (die gleiche Frage stellt sich mit Bezug auf die alltagssprachliche Unterscheidung nach 'christlich' oder 'unchristlich'), kann hier nicht beantwortet werden. Aber die dahinter stehende Problematik könnte in einem Religionsunterricht differenziert aufgearbeitet werden – wenn auch nicht in einem Religionsunterricht der Primarstufe, der auf Hin- und Einführung (Verhaltensziele) und auf Grundlegung (Kenntnis- und Erziehungsziele) angelegt ist. Hier geraten die Argumente einer inneren Differenzierung leicht zu verfrühten Wertungen in 'richtig' oder 'falsch'.

Aus muslimischer Binnensicht heraus ist es zwar nicht schwierig, das 'Richtige' vom 'Falschen', das 'Wahre' vom 'Unwahren' zu unterscheiden, blickt man auf die Normen von Koran und Sunna. Aber gerade mit Blick auf die Vielzahl der ethnischen und nationalen Gruppen des "islamischen Kulturkreises" (IRH076), aus denen muslimische Schüler stammen, könnte sich der islamische Religionsunterricht in eine Richtung bewegen, vor der die Autoren von Dokument ZMD in ZMD063 warnen: der Ausschluss von muslimischen Schülern, die nicht "so sind" wie die "Anderen" oder wie die "Mehrheit". Mit Blick auf die dominante Strömung des sunnitischen Islam und seines Verhältnisses zu bekannten und traditionsreichen Entwicklungen wie dem schiitischen Islam[317], verweisen die muslimischen Teilnehmer des Diskurses gerne darauf, dass hinsichtlich der Grundlagen, die in der Grundschule vermittelt werden, in theologischen Fragen Konsens bestehe.

Dabei werden einige Dinge übersehen. Der islamische Religionsunterricht macht nicht vor den Toren der weiterführenden und höheren Bildungsanstalten Halt. Gegen Ende der Schullaufbahn darf erwartet werden, dass die muslimischen Schülerinnen und Schüler nicht nur die wenigen Grundlagen des Islam beherrschen, sondern Auskunft geben können über den Islam in Deutschland und seine gegenwärtigen Lebens- und Geisteskulturen in Europa und weltweit. Geprüft[318] würde dabei nicht nur das Wissen der Schüler, sondern die Ebene ihrer Weltwahrnehmung und Argumentation. Würde dann noch auf der Ebene von '*die* Christen', '*wir* Muslime' und 'sonstige areligiöse Weltanschauungen' argumentiert, hätte der Unterricht mit Blick auf Weltoffenheit und alternatives Denken sein wichtiges Ziel nicht erreicht, auch das *politische* Denken anzubahnen, das, abgesehen davon, bereits in der Grundschule "als elementares

---

317 Hier könnte auch noch 'alevitischer Islam' eingefügt werden. Die alevitischen Glaubensgemeinschaften sind straffer organisiert als islamische Gemeinschaften. Dazu hat beigetragen, dass sie sich zunehmend nicht mehr als muslimische Denomination, sondern als grundständig eigene Religionsgemeinschaft betrachten (diese Einschätzung wurde dem Autor von Vertretern des Hamburger Modells "Religionsunterricht für alle" mitgeteilt, dürfte aber über den Hamburger Kontext hinaus Geltung haben). In dieser Sicht wurden und werden sie von muslimischen Gemeinschaften unterstützt. Die Aleviten in Bayern haben sich gleich zu Beginn des 'Runden Tischs' um den Islamunterricht in Bayern, der vom Kultusministerium anmoderiert wurde (siehe die Abschnitte 3.3.1, 3.3.2 und 9.1.4), in gegenseitigem Einvernehmen verabschiedet. Sie haben einen eigenen Lehrplan vorgelegt und ihren eigenen Antrag auf Religionsunterricht eingereicht. Siehe auch unten Abschnitt 7.2.4.12.b!

318 Beispielsweise in der Klausur eines zukünftigen Wahlfachs 'Islamische Religionslehre' im Rahmen der Abschlussprüfungen zum Qualifizierenden Hauptschulabschluss.

politisches Denken im Sinne der Berücksichtigung kindlicher Interessen möglich ist – und unverzichtbar" (Engelhardt 1994, 123).

Unterschätzt wird auch die Rückwirkung dessen, was die Schüler aus dem Unterricht nach Hause tragen. Ein Unterricht, der zu kritischem Umgang mit Althergebrachtem erziehen will, darf nicht auf halber Strecke stehen bleiben. Die klassische Streitfrage, ob eine muslimische Schülerin am Schullandheimaufenthalt der 5. Klasse teilnehmen darf, kann nicht auf der Ebene des theologischen Systems gelöst werden. Eine muslimische Lehrkraft hätte in diesem Falle dem Veto der Eltern entgegenzuhalten, dass die Stellenwerte von *Bewahren* vs. *Bewähren* im Verlauf heutiger religiöser Erziehung auch von Muslimen neu gewichtet werden müssen, soll die Religion als System in einem modernen gesellschaftlichen Bezugsrahmen Bestand haben.

Für eine Grundschuldidaktik des Islam, die auf diese kommenden Herausforderungen vorbereiten will, wäre es darum von Wichtigkeit, *ohne* den vergleichenden (womöglich auch noch abschätzigen) Blick auf die Umgebungskultur den Eigen- und Nutzwert des Islam zu vertreten. Nur so ließen sich die von den Autoren beschworenen "religiösen Motive" für das Handeln als überwiegend *intrinsische* und theologisch *authentische* Motive etablieren.

7.2.4.6 "Gemeinschaft aller Menschen"

Von den Glaubensgemeinschaften ausgehend, lenken die Autoren den Blick über "andere menschliche Gemeinschaften" (IPD170 + IFB145) auf die Gemeinschaft *aller* Menschen (ZMD013, ZMD030, IRE012, IPD057 + IFB041, IPD059 + IFB043, IPD060 + IFB044, IFB051, IPD120 + IFB103). Die Ambiguität des Begriffs "Gemeinschaft" zwischen *offen* und universal einerseits und *geschlossen* andererseits kann auf die dementsprechenden Schattierungen des koran-arabischen Worts *umma* ("Gemeinschaft", mit Einschränkung auch 'Ökumene') zurückgeführt werden: Sowohl die Menschen insgesamt sind *eine* Gemeinschaft, als auch Gruppen von Menschen, je nach ihrer Volks- oder Religionszugehörigkeit, 'Gruppen' im Tierreich nicht unähnlich.[319] Andererseits ist das auch ein Ergebnis (insbesondere in den Dokumenten IPD und IFB) der Blickrichtung von inneren auf äußere Weltkreise hin: Was für das Zusammenleben im 'kleinen' oder 'inneren' Kreis gilt, das soll sich auch auf das Zusammenleben aller Menschen übertragen lassen (vgl. IPD073-IPD077 und IFB057-IFB060). Somit würde sich auch für den weltweiten Blick auswirken, was in der Betrachtung der deutschen Gesellschaft zu Tage trat: Die Annahme, die Menschheit lasse sich nach Zugehörigkeitskriterien überlappungsfrei in Gruppen einteilen.

Dieser Denkansatz ist indes schon vom koran-hermeneutischen Befund her in Frage zu stellen. Wenn im Koran auf Völker oder Gemeinschaften abgehoben wird, dann geht es in der Regel nicht um Zugehörgkeiten, sondern um universelle Charaktereigenschaften und Verhaltensweisen von Menschen an sich, die an Völkern exemplifiziert, aber nicht ihnen allein zugeschrieben werden. Problematische Episoden in der koranischen Moseserzählung sind darum ebenso wenig 'antisemitisch' wie die Auseinandersetzung mit christlicher Theologie im Koran 'antiwestlich' ist. Dennoch sind bis heute muslimische wie nicht-muslimische Diskurse geprägt von pejorativen und verschwörungstheoretischen Zuschreibungen: das christliche Abendland, der muslimische Orient, der satanische Westen, der rückständige Osten... Nicht wenige dieser Szenarien werden in demagogischer Absicht in die Debatte um den Islam in Deutschland und um den Islamunterricht verfrachtet. Es steht auch bei optimistischer Einschätzung zu erwarten, dass muslimische Schülerinnen und Schüler im IRU an deutschen Regelschulen davon nicht unberührt bleiben.

---

319 Die Menschen sind eine Gemeinschaft mit einer Seele (*nafsun wâhida*; Koran 4:1). Für die unterschiedlichen Vergemeinschaftungen von Menschen steht das Gleichnis der Tiergemeinschaften (Koran 6:38).

Von daher ist das Bemühen der Autoren zu verstehen, mit ihren Lehrplänen die Schüler zu Weltoffenheit und Friedfertigkeit zu erziehen. Dieses Anliegen ist mehr als nur diplomatischer Schachzug gegenüber einer kritischen Öffentlichkeit; es muss als aufrichtig gelten – was allerdings nicht darüber hinwegtäuschen darf, dass sich aus dem Bild von Mensch und Gesellschaft, wie es die Fachprofile zeichnen, Widersprüche zu dieser Zielsetzung ergeben können.

Zu überlegen wäre nun, ob der Blick von innen nach außen, sprich: vom gefestigten eigenen Terrain aus auf die Territorien vermeintlich benachbarter Gemeinschaften, überhaupt der geeignete Ansatz ist, zu einer an den Leitbildern des Humanitätsgedankens orientierten Offenheit zu erziehen, die nicht indifferent ist, sondern auf Differenzierungsfähigkeit beruht (Dokument IRH formuliert hier als Ziel *Harmonie* und *Humanismus* im Umgang miteinander; IRH 130). Aus religionspädagogischer Sicht könnte in logischer Folge einer *theologischen* Historizität der Blick auch von außen nach innen gerichtet werden. Dabei wäre von der universalen, vorzeitlichen und damit zeitlosen Schöpfungsidee auszugehen, um sich auf die Phänomene menschlicher Vergemeinschaftung in ihrer Auffächerung nach Zeiten und Räumen zuzubewegen, aber auch auf die Hermeneutik des Koran und den ‘Geist’ hin, in dem er gelesen wird.[320] Dies hieße, im Unterricht der Grundschule nicht über die Beschreibung religiöser Phänomene auf vermeintlich erkennbare Gruppen zu deuten, sondern die Phänomene als solche in den Raum zu stellen und gelten zu lassen.

Muslimische Schülerinnen und Schüler erfahren nicht erst im islamischen Religionsunterricht, dass Christen in die Kirche gehen und Muslime in die Moschee. Als didaktischer Ansatz bietet sich das für den Unterricht zwar geradezu an. Aber damit wäre bereits der erste Schritt in die falsche Richtung getan:

- Es gehen weder *die*, noch *alle* Christen in *die* Kirche. Zutreffend ist hingegen, dass man in (unterschiedlichen!) Kirchen Christen finden kann, die aus ganz persönlichen und religiösen Motiven heraus *ihre* Kirche besuchen, ebenso wie es Christen gibt, die aus ähnlich gelagerten Motiven heraus *nicht* in *die* oder eine bestimmte Kirche gehen. Synagogen, Kirchen und Moscheen in der weiteren Unterrichtssequenz in eine vermeintlich gemeinsame Tradition des Gotteshausbesuchs zu stellen, wäre bereits ein theologischer wie auch historischer Fehlgriff, da diese drei Institutionen innerhalb ihrer jeweiligen Religion sehr disparate Funktionen und eben auch Traditionen haben. Zum theologischen Fundament eines Gotteshauses tritt die Kraft der religiösen Gegenwartskultur hinzu. Das gilt auch für Moscheen sowie für andere religiös motivierte Riten.[321]

Lernsequenzen ausgehend von ‘innerhalb der Gemeinschaft’ nach ‘außerhalb von ihr’ könnten dazu verleiten, solche Pauschalisierungen in den Denkwelten der Schüler zu verfestigen – auch weiter in die Peripherie ihrer Weltbilder zu verschieben, ohne sie wirklich aufzulösen. Das Argument der Vereinfachung aus didaktischen Gründen geht hier fehlt, da es sich nicht um eine

---

320 Zur Problematik fundamentalistischer vs. weltoffener Lesart insbesondere der alttestamentarischen ‘Gewaltpassagen’ siehe Bechmann 2002, 213.

321 Nach dem Umsturz im Iran Ende der 70er Jahre interpretierten in den frühen 80er Jahren iranische Besucher der Wallfahrt nach Mekka den “Tag des Stehens” (arabisch *qiyâm*), der Eingedenk des Stehens von Gott im Jenseits eingehalten wird, kurzerhand in den “Tag des Aufstandes” (ebenfalls *qiyâm*) um. Sie überzogen die Stadt Mekka mit Demonstrationen; aus dem Tag des “Innehaltens von Gott” (*yaumul-wuqûf*) wurden “Tage der Aktion” (*ayyâmul-haraka*). Die gewaltsamen Auseinandersetzungen mit den saudischen Sicherheitskräften resultierten in einem befristeten Ausschluss iranischer Pilger von der jährlichen Wallfahrt.

inhaltliche Sachkategorie, sondern um eine *prinzipielle* Denkkategorie handelt – eine Spurrille, aus der sich der Unterricht nur schwer befreien kann, nachdem er sie einmal gezogen hat. Die didaktische Herausforderung liegt allerdings in der Frage, wie theologisch begründbare Universalität für die Schüler anschaulich gemacht werden kann, ohne beim Zugriff auf ihre Konkretisierungen bereits nach "Religionen", "Weltanschauungen" und "Ideologien" zu sortieren. Für den IRU der Grundschule aber scheint diese Herausforderung bewältigbar, da schon der Koran eine Reihe von universal-theologischen Implikationen enthält, sofern man sich für eine derartige Lesart mehrdeutiger Verse entscheiden will (vgl. Abschnitt 8.2.2.a).

7.2.4.7 "Gemeinschaft der Muslime"

Im Vergleich zum jeweiligen Umfang der einzelnen Dokumente ist dieses Thema im Dokument ZMD am stärksten vertreten. Insgesamt sechzehn Textstellen rekurrieren auf "die Gemeinschaft der Muslime", die "unmittelbare Gemeinschaft" oder "die Moscheegemeinde". Dokument IRH verklausuliert diesen Aspekt unter dem Begriff der "gemeinschaftlichen Fürsorge" (IRH097), hebt aber ansonsten ausschließlich auf den rechtlichen Status der Religionsgemeinschaft der Muslime im Bundesland Hessen ab. Dokument IRE verweist am Rand auf die Verwirklichung des Islam "in Gemeinschaft mit anderen" (IRE012) (das muss nicht ausschließlich als islamische Gemeinschaft gelesen werden) und auf das "Gemeinschaftsleben" als Anlass und Ort gemeinschaftlich vollzogener Riten und Feste (IRE043-IRE045) und in seiner Bedeutung für die Entwicklung muslimischer Identität. Auf die Beschreibung der Religionsgemeinschaft, die vom Lehrpersonal das eigene "Konfessions-Bekenntnis"einfordern kann (IPD014), wird in Dokument IFB verzichtet. In allen weiteren, das Gemeinschaftsideal betreffenden Einschätzungen, gehen die Dokumente ZMD, IPD und IFB ansonsten weit gehend konform:

- Die islamische Gemeinschaft ist Zielgebiet der Lebensgestaltung, zu der die muslimischen Schüler befähigt werden sollen (ZMD005). Sie ist "unmittelbarer" Erfahrungs- und Handlungsraum von Werten und Haltungen (Toleranz, Verständnis, Respekt: ZMD011; Freundlichkeit, Großmut, Gerechtigkeit: ZMD035; die Einhaltung der grundsätzlichen religiösen Verpflichtungen: ZMD062, IPD103 + IFB086), aber auch Raum des Schutzes und der Hilfestellung (ZMD031, ZMD034) – "besonders in andersgläubiger Umgebung". Erziehungsziel ist, über die individuelle religiöse Lebensgestaltung der Schüler in eine Gemeinschaft positiv hineinzuwirken (ZMD013, ZMD032), die sich über die Religion konstituiert – das heißt: über den "Koran als Grundlage und Buch" (IPD063-IPD064 + IFB047-IFB048) und nicht über "Hautfarbe, Nationalität oder sozialen Status" (ZMD033). Sie ist Gemeinschaft gemäß dem universalistischen (internationalen) Ideal (vgl. Abschnitt 3.4.5), die friedliches und konstruktives Zusammenleben praktiziert (ZMD082), eine Solidargemeinschaft mit 'Wir-Gefühl' (IPD060-IPD061 + IFB044-IFB045, IPD075 + IFB058), die zusammehält, die dementsprechend auch nach "außen" wirkt (ZMD045, nur IPD067) und so den muslimischen Kindern – Mädchen wie Jungen (IPD136 + IFB114) – eine Plattform religiös motivierten Handelns und eigener Identität bietet für die Bewältigung des Alltags "draußen" (IPD069 + IFB053, IPD167 + IFB144). In der Abfolge des von einigen Autoren bevorzugten Weltkreis-Modells wäre sie zwischen der Familie und der Gesellschaft anzusiedeln (IPD059-IPD060 + IFB043-IFB044).

Darüber hinaus entwickelt Dokument ZMD eine Lernzielsequenz, die zur "Mündigkeit" führen soll. Der Gemeinschaft wird dabei eine zentrale Rolle zugewiesen: Ohne ihre Mitwirkung ist Mündigkeit für muslimische Schüler nicht möglich (ZMD030-ZMD036) (vgl. auch 7.6.3):

↓ **theologisches Fundament:**
Aussagen zur Gemeinschaft: die Rolle der Gemeinschaft der Muslime für die Entwicklungsaufgaben des jungen Muslim (Erkenntnisziel; Betonung durch "wichtig"); besondere konstitutive Elemente der Gemeinschaft (Betonung durch "hervorzuheben ist"); die besondere Rolle jeweils der "Gemeinschaft" und der "unmittelbaren Gemeinschaft"

↓ **konkrete Aufgabenbeschreibung:**
Stütze und Halt bieten, Tugenden einüben

↓ **unmittelbares Ziel:**
"so Erfahrungen machen"

↓ **Erkenntnisziel:**
"Ungerechtigkeit und Unterdrückung müssen beseitigt und bekämpft werden."

↓ **Erkenntnisziel nächst höherer Ordnung:**
"Friedliches Miteinander will gelingen."

→ **Endziel dieser Entwicklungslinie:**
"der mündige, da aktiv an der Gestaltung von Gesellschaft und Staat teilnehmende Muslim"

Hier gehen die Meinungen der einzelnen Autoren auseinander. Während Dokument ZMD, wie bereits erwähnt, um den Nachweis bemüht ist, dass "ohne und außerhalb der Gemeinschaft der Muslime eine islamische Glaubenspraxis nicht denkbar" ist (ZMD012), weist Dokument IPD die Notwendigkeit einer "irgendwie gearteten vorbereiteten islamischen Umgebung" zurück (IPD227). Das kann zwar nicht als Verzicht auf die eigene Gemeinschaft gelesen werden, sondern vorrangig als Absage daran, aus dem Klassenzimmer eine Moschee zu machen. Die unterschiedliche Einschätzung der unterrichtlichen und erzieherischen Wirksamkeit eines durch die Religion geprägten Milieus bleibt indes bestehen. Denkbar auch, dass die Autoren von Dokument IPD andere negative Folgen befürchten, die sich aus dem Abbild einer 'Moscheewelt' im Klassenzimmer ergeben könnten (negative Einflüsse aus dem Umfeld bestehender Moscheen, Verwechslung des Religionsunterrichts mit Koranunterricht...).

Bei aller Zurückhaltung kann den Autoren von ZMD, IPD und IFB ein bipolares Bild von Gemeinschaft nachgewiesen werden: einerseits die *umma* ("Gemeinschaft") als Ideal, andererseits die defizitäre Situation muslimischer Gemeinden "hier und jetzt" (ZMD015). Um welche Defizite es dabei geht, lässt sich über das Gedankenexperiment der negativen Kontrastierung[322] des von den Autoren gezeichneten Ideals ermittelt:[323]

- Moscheegemeinden sind in sich geschlossene, weit gehend auf die Bedürfnisse von Männern angelegte Gemeinschaften, die sich über die Tradierung der nationalen Heimatkultur

322 Dies ist zu verstehen als Technik der Disjunktion: Die Gewinnung der begrifflichen Gehalts einer Aussage durch den Versuch, diesen von seinem scharf gezeichneten Gegenteil abzusetzen (ein anderes Beispiel aus dem Bereich der Medizin wäre die Annäherung an einen Begriff von 'Gesundheit' durch seine Abgrenzung von der Vielzahl an Gegenbegriffen wie 'Leiden', 'Schmerz', 'Einschränkung'...).

323 Auf diesem Wege nur bedingt gewinnen, vor allem aber aus der Entstehungsgeschichte ableiten lässt sich der Reflex von Dokument ZMD auf das Soester Islam-Curriculum des Landes NRW, welches zu Beginn der 80er Jahre das Bild des muslimischen Schülers als Ausländer, Angehöriger einer Minderheiten- und Migrantengruppe und als latent hilfebedürftig zeichnete, gegen das sich die Autoren von Dokument ZMD zur Wehr setzen. Die Stoßrichtung dieses Entwurfs, unter anderem eine Alternative zu den diabolisierten "Koranschulen" anzubieten, verbot natürlich den Einbezug eben ihrer Betreiber. Der Rückbezug des Unterrichts auf lokale muslimische Gemeinschaften oder aber *die* Gemeinschaft der Muslime als solche blieb in den Unterweisungsrichtlinien deshalb verständlicherweise unberücksichtigt.

> konstituieren und nicht über die universalen Werte des Islam. Sie bieten wenig Raum zur Einübung islamischer Werte; die Solidarität gilt nur ihren Mitgliedern und Gleichgesinnten. Der soziale Status der Mitglieder ist überwiegend niedrig, die Zugehörigkeit zur eigenen Ethnie rangiert über der Zugehörigkeit zu einer gemeinsamen Glaubensgemeinschaft. Kinder werden, von Hilfsdiensten und Koranunterricht einmal abgesehen, aus der Moschee verdrängt, da ihre Erziehung zuvörderst den Frauen überlassen wird. Hilfe zur Bewältigung des Alltags kann nicht gegeben werden, da das in dem Heimatland sozialisierte und von dort importierte Personal die Probleme muslimischen Lebens hier und jetzt schon sprachlich nicht versteht und aus eigener Anschauung nicht kennt. Moscheegemeinden gelingt es darum auch nicht, in die Umwelt draußen vor der Moscheetür hinaus zu kommunizieren oder von dort kommende Signale sinnvoll zu deuten.

Allerdings: Weder das Ideal noch seine negative Kontrastierung treffen die Realität, wie sie in Moscheegemeinden vorfindbar ist. Es gibt diesbezüglich Unterschiede zwischen den einzelnen Dachverbänden ebenso wie zwischen unterschiedlichen Ortsverbänden ein und desselben Dachverbands. Das hängt jeweils stark von der Leitung der Moschee ab, die in der Regel in religiöser Hinsicht von einem bestellten *hoca* (türkisch) beziehungsweise *imâm* (arabisch), in Sachen der Verwaltung der Vereinsgeschäfte von einem Vorsitzenden (türkisch *baskan*, arabisch *mudîr*) und der Vorstands*mann*schaft geleitet wird. Man begegnet in den letzten Jahren in Moscheen vermehrt engagiertem und mehrsprachigem Personal, das nicht nur nach alternativen Wegen der Kinder- und Jugendarbeit sucht, sondern die betroffene junge Generation aktiv in die Planung von Unterrichtsangeboten und Freizeitgestaltung mit einbezieht. In vielen Moscheen wird solche Arbeit heute vermehrt von ihren weiblichen Mitgliedern getragen.[324]

Die positiven Erwartungen, welche die Autoren hinsichtlich einer Rückwirkung von schulischem IRU auf die Moscheegemeinden zu erkennen geben, decken sich mit den Erwartungen vieler Moscheevereine (vgl. Abschnitt 3.4.4). Diese funktionale Anbindung (bei gleichzeitig deutlich voneinander abgegrenzten Kompetenzbereichen) des Unterrichts an das Gemeindeleben böte die Möglichkeit einer exakteren Kontrastierung der Profile beider Institutionen: Im Religionsunterricht muss nicht angeboten werden, was Sache der Moscheen ist; in der Moschee muss nicht bearbeitet werden, was Sache des Religionsunterrichts ist; die fehlende häusliche Religionserziehung können beide nicht kompensieren. Aus der Beschreibung der idealen Moscheegemeinde (und der damit implizierten Negativ-Folie) heraus aber tendieren die Dokumente ZMD, IPD und IFB dazu, einen Unterricht zu entwerfen, der strukturelle erzieherische Defizite in Elternhaus und Moschee zu kompensieren versucht. Sie drohen dem Unterricht aufzubürden, was er im Rahmen von zwei bis drei Wochenstunden nicht dagegenhalten kann und was ihn letztlich in Schieflage geraten lässt zu religiöser Erziehung in Elternhaus und/oder Moschee.

---

324 Die räumliche Trennung im Rahmen der gottesdienstlichen Handlungen belegt nicht zwangsläufig eine soziale Ausgrenzung oder Inaktivität der Frauen. Dies ist ein Paradebeispiel für die Schwierigkeit, zu einer eindeutig-begrifflichen Bestimmung der muslimischen Vorstellung von den Rollen der Geschlechter zu gelangen: Die Überlappungen sind vielfältig und unterscheiden sich durch bestimmte Explikationsmerkmale (Wertungen) und weniger durch die Sachverhalte selbst: Was in der einen Gemeinschaft von Muslimen als Standard gut geheißen wird (die räumliche Trennung von Frauen und Männern in allen Bereichen des sozialen Alltags), wird in anderen Gemeinden nur für bestimmte Bereiche praktiziert (nur für die Zeiten des Gebets), rundheraus abgelehnt oder nicht einmal thematisiert. Zur Frage der geschlechtsrollenspezifischen Erziehung im religiösen Kontext des Islam siehe auch Abschnitt 8.5.3.6.

7.2.4.8 "Schule", "Klasse", "Lerngruppe"

Als einen zentralen Knotenpunkt des sozialen Netzwerks des Kindes, als "einschneidenden und temporär eingreifenden Faktor" in seinem Leben (IPD087 + IFB070), sehen die Autoren die Schule. Das von ihnen gezeichnete Profil von Schule im Allgemeinen (ZMD026, ZMD029, ZMD063, ZMD072, IRE044) und von Grundschule im Besonderen (ZMD027) wird weiter unten (ab 7.4.2) vorgestellt. An dieser Stelle soll nur auf die grundsätzliche Bedeutung der Schule als institutioneller Faktor der Sozialisation und als Umfeldelement hingewiesen werden. Als erzieherisch unmittelbar wirksam erachten die Autoren hierbei besonders die Menschen, denen das muslimische Kind in der 'Schicksals-gemeinschaft Schule' begegnet: die "Mitschüler" (IRE035) in der eigenen "Lerngruppe"[325] (ZMD031, ZMD074) und in der eigenen "Klasse" (dem eigenen "Klassenverband") (IPD030 + IFB013, IPD032 + IFB015, IPD078 + IFB061, IPD103 + IFB086, IPD138 + IFB116, IPD198 + IFB169) – der Sozialraum, in dem gemeinsam "islamisches Verhalten eingeübt" oder "Feste vorbereitet" werden (IRH047, IRH094).

Damit erkennen die Autoren die Funktion von Schule als eigenständigem Handlungs- und Erfahrungsraum an, der über seine institutionelle wie auch unterrichtsthematische Verwicklung in die 'Außenwelt' hinaus eigenen Gesetzen und Strukturen unterliegt und sich somit Grund legend von anderen sozialen Feldern wie Familie oder Moscheegemeinde unterscheidet. Als besondere Chance für die religiöse Erziehung sehen die Autoren hierbei vornehmlich die kontrollierte und zielgerichtete Gestaltbarkeit des Lernumfelds sowie die Sicherheit und Kontinuität, welche institutionell etablierte und fachlich betreute Erziehung und Unterrichtung mit sich bringen.

Das gesellschaftliche Segment der Schule ist für die Autoren positiv genug besetzt, um Lehrpläne zu entwerfen, die in dieses Segment hineinzielen. Dieser Feststellung wird ein Gutteil ihrer Trivialität genommen durch den Verweis auf die noch immer weit verbreitete Skepsis muslimischer Eltern gegenüber der 'deutschen' Schule: Viele Muslime gestehen ihr zu, gut *aus*zubilden, sprechen ihr aber die Fähigkeit ab, die Kinder in ethisch-religiöser Hinsicht *bilden* zu können.[326] Nicht selten wird ihr heute noch unterstellt, muslimische Kinder absichtlich vom Islam entfremden und vielleicht sogar zum christlichen Glauben missionieren zu wollen.[327]

Viele der Autorinnen und Autoren der hier untersuchten Texte sind in Bildungseinrichtungen von Muslimen aktiv. Sie haben es oft mit Eltern zu tun, die muslimische Privatschulen als den einzig gangbaren Kompromiss sehen, gute Ausbildung und gute Moral institutionell unter einem

---

[325] Für die Autoren von Dokument ZMD kann die Lerngruppe "im Idealfall" eine muslimische Gemeinschaft (*umma*; ZMD031) sein, die dem "jungen Muslim hilft, in den Islam hineinzuwachsen". Dies ist ein weiterer Beleg für die *idealistische* Grundtendenz dieses Dokuments: Eine Lerngruppe, die nicht das für eine natürliche und selbstverständliche Entfaltung des Muslimseins erforderliche *selbstwirksame Milieu* darstellt, ist für sie nicht ideal. Der Abstand hin zu ideologisch begründeten Lehrplaninhalten ist hier nur noch kurz: Die Autoren präzisieren das Ideal nicht (was sie auch nicht können; selbst der Blick auf die Ur-Gemeinde Muhammads offenbart alles andere als ideale Verhältnisse), aber sie präzisieren auch nicht, was genau ihrer Idealvorstellung widerspricht. Von der religiös "homogenen Lerngruppe" als idealer Ausgangssituation für den Religionsunterricht nehmen sie dann schließlich auch selbst Abstand (ZMD078-ZMD082).

[326] Diesem Reflex begegnet man auch unter Muslimen im europäischen Ausland: "Another fear of the Muslim parents is the corruption of morals of their children in their interaction with children of the local culture [...]" (Syed Aziz Pasha vom National Muslim Education Council of UK, in: KMK 2003, 63 f.).

[327] Die jüngsten Äußerungen einiger Kultusministerinnen und -minister, dass das Kopftuch in den Schulen abzunehmen, währenddessen das Kruzifix als Leitbild 'abendländischer Kultur' höher zu hängen sei, verstärken diese Reflexe unnötigerweise aufs Neue.

Dach zu vereinen.[328] Diese Klientel kann den gemeinsamen Wertehorizont mit der Mehrheitsgesellschaft, den die Autoren in ihren Texten beschwören, bestenfalls in Teilen bejahen; im Großen und Ganzen hält in ihren Augen die Gesellschaft in moralischer Hinsicht aber mehr Bedrohungen als Gutes bereit. Die Schule ist nicht Raum zur Bewährung an positiven Herausforderungen, sondern durch 'Un-Islamisches' kontaminiert. Hier treten Verlust- und Entfremdungsängste deutlich in Erscheinung.

Die weniger Ängstlichen unter den muslimischen Eltern hingegen äußern die Hoffnung, dass die junge muslimische Generation später einmal in ihrem Sinne positive Veränderungen in der Gesellschaft bewirkt: mehr Solidarität, mehr Frömmigkeit und Glauben, mehr Toleranz, verstanden als gegenseitige Wertschätzung, Anerkennung eigener und 'fremder' religiöser Lebensäußerung und nicht nur als ihre Duldung. Sie lassen sich darum auf Schule als *Bewährungs*raum ein und wollen einen schulischen Islamunterricht auch nicht als *Schon*raum verstanden wissen, sondern als Mittel zur Bewältigung derjenigen Herausforderungen an das muslimische Kind, hinter denen die allgemeine Grunddifferenz zwischen säkularen und religiösen Systemen steht. Hier dominiert Erfolgsmotivation.

Das betrifft auch die nicht primär religiösen Felder: Es wäre falsch anzunehmen, dass sich muslimische Eltern der Bedeutung von Schule als *Berechtigungssystem*, welches künftige Lebensqualität verteilt, nicht bewusst sind. Selbst zu einem großen Teil in Berufen tätig, die weder hohen Verdienst noch Prestige in Aussicht stellen, wünschen sie sich für ihre Kinder eine 'bessere' Zukunft. In ihren Augen soll islamischer Religionsunterricht darum – neben der Vermittlung von Religion und/oder Heimatkultur – dazu beitragen, notwendige Haltungen wie Fleiß, Lernbereitschaft, Erfolgsmotivation, Teamfähigkeit und Zielstrebigkeit zu stabilisieren.

Schule ist – als Systemelement und weniger in ihrem pädagogischen Profil – für die Autoren weniger Entwicklungsmilieu mit eigenem Profil als vielmehr legitimes Mittel zum Zweck: Mittel sind die materiellen und personellen Voraussetzungen einer vom Staat in seine Obhut genommenen Einrichtung, Zweck ist der geordnete und nachhaltige erzieherische Einfluss auf muslimische Kinder (nicht nur unter religiösen Vorzeichen), die über das Elternhaus oder die Moschee nicht erreichbar sind. Diese utilitaristische Sichtweise ist keineswegs so negativ wie es klingen mag, denn sie beruht auf Gegenseitigkeit: Auch der 'Staat' muss ein Interesse an einer zielgenaueren erzieherischen Beeinflussung muslimischer Schüler haben, und der Nutzenwert von Religion für diese subsidiarisch angelegte Aufgabe ist mit Grundgesetzartikel 7 und den historischen Hintergründen seiner Entstehung hinreichend dokumentiert. Über ein Islamunterrichtsangebot in deutscher Sprache die Leistungsfähgkeit und -bereitschaft muslimischer Schüler insgesamt positiv zu beeinflussen, ist eine Intention, welche auch von behördlichen Vertretern in entsprechende Lehrplankommissionen hineingetragen wird.[329]

---

[328] Die im Folgenden wiedergegebenen Einschätzungen beruhen auf den Erkenntnissen des Verfassers aus Gesprächen mit den Eltern seiner überwiegend muslimischen Schülerinnen und Schülern zwischen 1993 und 2003. Empirische Studien über ihre Wahrnehmung der öffentlichen Schule und aspirierter Identitäten stehen noch aus. Dabei würde das Binnenverhältnis von kulturellen und religiösen Motiven interessieren. Siehe dazu aber auch Behr/Bochinger/Klinkhammer 2003.

[329] Der Lehrplan für den Schulversuch "Islamunterricht in Erlangen" hat nicht zuletzt auch aus diesen Gründen und nicht nur aus rechtlichen Erwägungen ein dezidiertes Ethik-Profil. Eine Vielzahl seiner Inhalte ist explizit an entsprechende pädagogische Leitthemen des Bayerischen Grundschullehrplans wie "Lernen lernen" oder "sprachliche Bildung" angebunden.

7.2.4.9 "Familie"

Mit der Familie ist eine Kategorie angesprochen, die sich im Gegensatz zu Schule oder politisch verfasster Gesellschaft leichter auf klassische Topoi der Religionslehre und die von ihr vordergründig favorisierten sozialen Rollen zurückführen lässt: Viele Muslime sehen in der Rolle der Frau als Ehefrau und Mutter das religiöse Ideal erfüllt – ein Ideal, das die Autoren (im Gegensatz zu ihrem Bild von 'Gemeinschaft') allerdings nicht nachzeichnen. Im Gegenteil: Insbesondere die ausgedehnten Textpassagen zur Frage der Geschlechterrolle in Dokument IPD zeugen von einer kritischen Einstellung (vgl. Abschnitt 7.2.4.12.e sowie Abschnitt 8.5.3.6).

Für die Autoren zerfällt die Familie in "Eltern(haus)"[330] und "Verwandtschaft". In den Dokumenten IPD und IFB treten die "Geschwister" (nicht ohne den Hinweis auf ihre "Gemischtgeschlechtlichkeit"; IPD137 + IFB115) hinzu. Familie ist...

- ...mit Blick auf allgemeine Fragen der Sozialisation:
  - Ort positiver wie negativer Vorerfahrungen der Schüler (ZMD029),[331]
  - Ort der Alltagsgestaltung, die sich in Rollenspielen aufarbeiten lässt (ZMD072),
  - Ort unterschiedlicher Strukturen und Sozialisation muslimischer Kinder (IPD138 + IFB116),
  - Erfahrungs- und Handlungsraum mit unmittelbarem Anschluss an "die persönliche, unmittelbare Welt" des Kindes (IPD073 + IFB056);
- ...mit Blick auf Fragen religiöser Sozialisation und Identität:
  - Ort des Gemeinschaftslebens mit besonderer Bedeutung für die religiöse Identität muslimischer Kinder (IRE043-IRE045),
  - Ort, der dem Anpassungsdruck der Mehrheitsgesellschaft ausgesetzt ist und zur Distanzierung von Glauben und religiöser Praxis führen kann (ZMD079);
- ...mit Blick auf bekenntnismäßige Habitualisierung:
  - Gemeinschaft im Sinne einer kleinen *umma*, die helfen kann, in den Islam hineinzuwachsen (neben der Gemeinschaft der Muslime an sich, der Moscheegemeinde und der idealen Lerngruppe) (ZMD031),
  - Ort eines "auf verbindliche Art gelebten religiösen Lebens", entsprechend dem Leben in "religiöser Gemeinschaft" (IPD167 + IFB144),
  - Ort der Praktizierung des Islam und erster Glaubenserfahrung, zu dem sich im Unterricht "religiöse Anknüpfungsmöglichkeiten" ergeben (ZMD078),
  - Ort religiöser Erziehung in Form von "Katechese" (IPD103 + IFB086);
- ...mit Blick auf die theologische Verortung:
  - sozialer Raum, in dem die Qualität des Zusammenlebens unmittelbar von der Qualität der persönlichen Beziehung der Individuen zu Gott abhängt (IPD059 + IFB043),
  - Ort des Zusammenlebens von "Geschöpfen Gottes", die auf Grund ihrer gemeinsamen Geschöpflichkeit "in einer besonderen Beziehung" zueinander stehen (IPD075 + IFB058);
- ...mit Blick auf Rückwirkungen von Islamunterricht in das Elternhaus hinein:
  - Ort, der muslimischen Kindern Forum als "selbstbewusste DiskussionspartnerInnen" gegenüber ihren Eltern sein kann (IPD138 + IFB116).

---

330 Der Begriff "Erziehungsberechtigte" fällt nur in dem rechtlich relevanten Zusammenhang mit der Entscheidung über die Teilnahme der eigenen Kinder am islamischen Religionsunterricht (IPD044 + IFB029).

331 Was sind negative Vorerfahrungen? "Kinderkummer als Folge von Gewalthandlungen – Vertrauensverlust, Sprachlosigkeit, Schuldgefühle, Scham, Ohnmacht, Zweifel an der eigenen Wahrnehmung, Angst, Rückzug auf sich selbst, Identifikation mit dem Aggressor" (Pech/Könnecke/Herschelmann 2000, 83).

Familie ist für die Autoren – und darin gehen sie konform mit einigen Informationen aus Koran und Sunna – Gemeinschaft 'im Kleinformat'. Das muss nicht als Idealisierung gelesen werden, sondern bedeutet zunächst nur, dass innerhalb der Familie vor- und nachteilige Entwicklungen, wie sie in der Gesellschaft beobachtbar sind, ihren Niederschlag finden können, aber auch, dass die häusliche Erziehung Impulse 'nach außen' zu setzen vermag. Stabilität oder Zerrüttung, wie sie gesamtgesellschaftlich oder in Gemeinden vorkommen, passieren auch in den Familien. Aus der 'Unmittelbarkeit' des Bezugs zum Leben des Kindes erklären sich die negativen oder positiven "Vorerfahrungen", von denen die Autoren hoffen, sie unterrichtlich nutzbar machen zu können. Darüber hinaus erwarten sie, dass muslimische Schüler nicht auf dem Plateau negativer Vorerfahrungen zurückgelassen werden, sondern mit dem Religionsunterricht Hilfe für ihre Bewältigung erhalten und damit nicht zuletzt positive Gegenimpulse ins Elternhaus zurücktragen.

Der Verdacht, insbesondere die Autoren der Dokumente IPD und IFB leisteten insgesamt einer Konfliktpädagogik Vorschub, lässt sich indes nicht erhärten, auch wenn von Seiten des Interpreten kritisch anzufragen wäre, was genau sie unter "selbstbewusste DiskussionspartnerInnen" (IPD138 + IFB116) verstehen wollen. Das scheint ein auf lange Frist hin angelegtes Erziehungsziel zu sein. Für den großen Hub einer Veränderung in Familie, Moschee und Gesellschaft ist der Grundschüler als Hebel zu kurz. Neben einem innerfamiliären Diskursmilieu, das die Kinder überhaupt als Gesprächspartner duldet und im Sinne einer positiven Streitkultur erzieht, bedarf es einiger sprachlicher und kognitiver Fähigkeiten, bevor selbstbewusstes Auftreten nicht einfach als Unfolgsamkeit geahndet wird. Die hier intendierte Erziehung zu argumentativer Auseinandersetzung mit dem sozialen Umfeld muss also inhaltlich und methodisch noch präziser an das Alter der Zielgruppe angepasst werden.

7.2.4.10 "Freundeskreis"

Der weiter oben erwähnten Einschätzung einiger Autoren, dass für die Entwicklung religiöser Identität die Schaffung einer "islamischen Umgebung" nicht notwendig sei, wird von Muslimen auch widersprochen. Die Bemühungen von Moscheen, für ihre jugendlichen Gemeindemitglieder Raum und Mittel für gemeinsame Aktivitäten zur Verfügung zu stellen, haben ebenso den Milieufaktor im Blick, wie auch die Erfahrung, dass in Gruppen junger Gleichaltriger und Gleichgesinnter erzieherische Kräfte am Werk sind, die diejenigen der häuslichen oder schulischen Einflussnahme übertreffen. Der so genannte "Freundeskreis" (ZMD029) wird als eine ebenso wirksame Erziehungsagentur wie die Familie oder die Schule gesehen.[332]

Die in Deutschland (mit Anbindung in andere europäische Länder) größte Selbst-Vergesellschaftung junger Muslime ist die "Muslimische Jugend in Deutschland; MJD" mit mehreren tausend Mitgliedern. Ihre informellen Treffen, offiziellen Tagungen und Kursangebote[333] sind mehr als nur Forum des Austauschs oder Mittel zur Verständigung über gemeinsame Strategien. Wichtiges Motiv ist hier eine alternative Form religiöser Gemeinschaft, die zugleich islamisch-authentisch und auf die Bedürfnisse des Jugendalters hin angelegt ist. In so genannten "Lokalkreisen" wird in allen größeren deutschen Städten jungen Muslimen eine

332 Freundschaftserfahrungen sind – ausgehend von der 'Selbst-Theorie' Meads – Sozialisationsagens. Auch in den Arbeiten Piagets über Assimilation und Akkomodation und in James Youniss' 'sozialer Konstruktion' findet sich die These begründet, dass "Kinder sich gegenseitig erziehen" (Merkens 2000, 89 - 93).

333 Diese stehen unter dem Motto *"ana lahâ"* ("Ich bin dabei!"), das an das Pfadfinder-Motto "Allzeit bereit!" erinnert.

"unabhängige" Gemeinschaft geboten, die ihren Idealismus warm hält. Ziel ist nicht die Absonderung von bereits bestehenden Gemeinden oder eine Entfremdung vom Elternhaus, sondern im Gegenteil Rückbindung bei gleichzeitiger Einflussnahme, um "Schwierigkeiten muslimischer Jugendlicher" nicht nur "in lockerer Atmosphäre" zu thematisieren, sondern bei ihrer Lösung zu helfen.[334]

Dies entspricht dem Profil, das auch die Autoren der Lehrpläne mit Blick auf den islamischen Religionsunterricht zeichnen: eine ideale Mischung zwischen Information und Lebenshilfe mit Wirksamkeit über die Schule hinaus. Es bestehen indes einige Unterschiede zwischen den Prozessen innerhalb einer *peer group* und schulischem Unterricht, die erklären könnten, warum dieses entscheidende Segment der sozialen Interaktion in den vorliegenden Texten so wenig Berücksichtigung findet:

- Im Gegensatz zum unterrichtlichen Diskurs funktioniert der Diskurs unter Gleichaltrigen nach anderen Hierarchiegesetzen (ob er 'hierarchiefrei' ist, muss entsprechenden Untersuchungen vorbehalten bleiben). Er unterliegt weit gehend der freien Auswahl und ist nicht formelle Lerngemeinschaft, sondern informelle Solidar- und Erfahrungsgemeinschaft, deren Mitglieder sich 'auf Augenhöhe' begegnen können.
- Zentrale, institutionell und theologisch bestimmbare Prinzipien, die auch im Religionsunterricht greifen und seinen Diskurs mitbestimmen, fallen weg: der durchgängige Zwang zu Deutsch- oder Fremdsprachigkeit, die Ausrichtung eines thematisch präzisierten und normierten Lernprogramms an Hand von formulierten Lern- und Entwicklungszielen, formale Leistungsbewertung...[335] Sowohl die Diskurse als auch die Aktivitäten sind interessegeleiteter, selbstbestimmter und mehr auf akute Bedürfnisse und Probleme hin angelegt.

---

[334] Siehe "Selbstdarstellung" ("Profil" unter "Wir über uns") unter www. mjd-net.de (Stand 10.10.2003). Auch die MJD ist inzwischen in Berlin in den Verdacht geraten, eine 'fundamentalistische Bewegung' zu sein: Im Rahmen eines mit Bundesmitteln geförderten Projekts für interkulturelles Training hat sie an Berliner Schulen Arbeitsgemeinschaften zum Thema "Wahrnehmung des Islam" initiiert. Der Nachweis unlauterer Absichten konnte bisher nicht erbracht werden. Der Berliner Schulsenat hat indes eilfertig angeordnet, dass in den Schulen keinerlei Aktivitäten von Muslimen zugelassen werden dürfen, die ein Kopftuch tragen. Der Leiter der MJD, Imran Saghir, bemerkte dazu dem Verfasser der vorliegenden Untersuchung gegenüber: "Unsere Putzfrauen dürfen natürlich bleiben." (Telefonat am 23.11.03). Aktualiserung am 16.06.2004: "Die Muslimische Jugend ist eine unabhängige, deutschsprachige Bewegung muslimischer Jugendlicher. Ihr höchstes Ziel ist es, Allahs Wohlgefallen zu erlangen. Sie will den jungen Menschen eine echte Perspektive bieten und ihnen bei der islamischen Identitätsfindung helfen. Sie möchte ihnen die Möglichkeit geben, ihr Leben gemäß Koran und Sunna zu führen und will sie für eine islamische Lebensweise motivieren. Außerdem möchte sie alle Menschen und im Besonderen die Jugend dazu einladen, nach Allahs Rechtleitung zu leben.

[335] Ein Blick auf die Webseite der MJD (Stand 10.10.2003, später aktualisiert) offenbart indes ein breit gefächertes Kursangebot, das in jeder Hinsicht Unterricht darstellt. Der Unterricht wird entweder von Jugendlichen selbst abgehalten, die sich in bestimmten Themen Kompetenzen erworben haben, oder von Referenten, die zu den Kursen eingeladen werden. Der Verfasser der vorliegenden Dissertation hat sowohl als Referent für die MJD Kurse abgehalten als auch strategische Arbeitssitzungen der MJD-Leitung moderiert, in denen es unter anderem um die Schlüsselfrage ging, ob sich die MJD überhaupt auf ein formales, diachronisiertes Unterrichtsangebot einlassen soll (unter anderem auch mit Leistungsbewertung und Zertifikaten). Dagegen wurden Bedenken geäußert: Die MJD eigne sich Ansprüche als Bildungsinstitution an, die sich nicht erfüllen könne, und eine 'Verschulung' gehöre eben nicht naturgemäß zum Profil einer Jugendbewegung. Die Kursangebote der MJD sind nicht Voraussetzung für eine Mitgliedschaft oder die Teilnahme an 'unterrichtsfreien' Freizeitaktivitäten, sondern sie stellen ein freiwilliges Angebot dar – dies vor dem Hintergrund einerseits bisher noch mangelhafter Unterrichtsangebote für Islam sowohl in den Moscheen als auch in den Schulen, andererseits des dezidiert artikulierten religiösen Bildungsbedürfnisses vieler MJD-Mitglieder.

- Der schulische Anpassungsdruck entfällt, was allerdings nicht bedeutet, dass innerhalb von *peer-groups* nicht auch Faktoren einer Rolle spielen, die zu Anpassung (Sprache, Mode...) im Verhalten führen.[336]
- Die Identifikation mit Vorbildern bringt unter anderem auch das Motiv mit sich, eine subjektiv empfundene Distanz zu überbrücken. Die Distanzerfahrung, wenn nicht gar die Unterlegenheitserfahrung, kann ein zentrales Motiv der Suche nach Vorbildern sein. Ist die Distanz zu groß, wird das Vorbild zum Idol, dem man bestenfalls äußerlich nacheifern kann, das aber letztlich unerreichbar bleibt. In Gruppen von weit gehend Gleichaltrigen sind diese Distanzen kürzer, die Vorbilder greifbarer und somit die selbst gesteckten Entwicklungsziele wirklichkeitsnäher und schneller erreicht.[337] Zwischen der von den Autoren erhofften "Identifikation mit den Prophetengestalten" (ZMD047) im schulischen IRU und der Identifikation mit einem lebendigen, greifbaren Gruppenmitglied, das so ist wie man selber gerne wäre, besteht so gut wie keine Parallele mehr. Die Autoren beschreiben die inhaltliche Dimension dieser Identifikation: zu "erfahren, wie Menschen, die sich in den Dienst Allahs gestellt haben, bei Prüfungen im Vertrauen auf Seine Barmherzigkeit Hilfe, Zuflucht und Stärke finden". Diese Dimension kann allerdings in einer *peer-group* unmittelbarer eröffnet werden als in einer medial vermittelten Prophetenerzählung. Die religiöse Deutung von Erlebnissen aus dem Sitz universal-religiöser Schemata im wirklichen Leben heraus ist somit im schulischen Unterricht bestenfalls nachträglich konstruierbar und könnte gegenüber der Prägekraft von Lernprozessen verblassen, die außerhalb des Klassenzimmers stattfinden.

Zwischen dem Wunsch der Autoren nach Unterrichtswirksamkeit über das Klassenzimmer hinaus und ihrer fehlenden Berücksichtigung von Interaktion und Kommunikation unter Gleichaltrigen besteht darum sowohl in theologischer als auch in pädagogischer Hinsicht eine eigentümliche Spannung.[338] Das mag zu tun haben mit dem zentralen Unterrichtsprinzip der

[336] Um beim Beispiel der MJD zu bleiben: Nirgendwo in den Statuten ist festgeschrieben, dass die weiblichen Mitglieder Kopftuch tragen oder dass alle an den Gebeten teilnehmen müssen. Teilnehmer an den Veranstaltungen aber, die in ihrem Verhalten von dem abweichen, welches zum Selbstverständnis der Mitgliedermehrheit gehört, müssen damit rechnen, darauf angesprochen zu werden. Sich innerhalb einer 'eigenen' Gruppe der Rechtfertigungssituation ausgesetzt zu sehen kann Druck genug sein, sich nach einer Weile nicht mehr wohl zu fühlen und sich von der Gruppe zu distanzieren. Die in den Statuten der MJD avisierte "lockere Umgebung" berührt diesen Punkt des Wohlfühlens. Das Attribut "muslimisch" in der Selbstbezeichnung der MJD wird zumindest von ihren engagierten Mitgliedern und Funktionsträgern im Sinne von 'objektiv als islamisch identifizierbar' verstanden; die Inhalte des Kursangebots (zum Beispiel zum Bereich der *tazkiyya*, der inneren Läuterung) zielen in genau diese Richtung und gewährleisten zudem, dass sich die MJD gegenüber den nationalen und internationalen islamischen Organisationen theologisch nicht ins Abseits manövriert.

[337] Idole, Stars und Helden sind "Lebensweltfiguren" (Kaiser/Röhner 2000, 49). Zur Sphäre der "erreichbaren" Vorbilder gehören (in Klammern die Prozentränge aus der Untersuchung von Kaiser und Röhner (2000, 57): Eltern 32 %, Freundinnen und Freunde 32 %, Familie allgemein 9 %, Haustiere 9 %, Großeltern 7 %, Geschwister 7 %, Nachbarn 2 %, andere Verwandte außerhalb der Kernfamilie 2 %.

[338] In theologischer Hinsicht insofern, als die Sunna ausreichend Beleg dafür liefert, wie intensiv erzieherische Prozesse in Gruppen Gleichaltriger sein können – vor allem wenn man in Betracht zieht, dass in der muslimischen Ur-Gemeinde die Institution schulischen Unterrichts fehlte. Die Sunna empfiehlt an vielen Stellen, junge Leute zu Gruppen zusammenzufassen: Eine Vielzahl von in der Sunna namentlich genannten Jugendlichen im Alter zwischen 10 und 17 treten in Gruppen auf (zum Beispiel die Gruppe um Usâma und Umair). Muhammad selbst war in seiner Jugendzeit Angehöriger der Gruppe *hilful-fudûl*, die sich der sozialen guten Tat verschrieben hatte. Sie wird heute von vielen Muslimen als Vorläufer und theologisch authentisches Beispiel für muslimische Pfadfinder angesehen, die bereits über eigene, internationale Organisationen verfügen oder aber in solche integriert sind (wie in die American Boy

theologischen Authentizität, das weiter unten (7.5.6.1) beschrieben wird. Einschränkende Charakterisierungen wie die bereits oben erwähnte Lerngruppe als "Idealfall" deuten darauf hin, dass die Autoren dem konsequent selbstbestimmten und selbstregulierten religiösen Lernen von Kindern und Jugendlichen ohne theologisch autoritative und institutionell autorisierte Interventionsmöglichkeit misstrauisch gegenüberstehen – eine reale Erfahrung, mit der sich die Leitung der MJD in ihrer Auseinandersetzung mit etablierten islamischen Einrichtungen immer wieder auseinanderzusetzen hat. Die Sorge vor Kontrollverlust ist groß – auch bei Eltern, die ihre jüngeren Töchter und Söhne zu Aktivitäten islamischen Organisationen anmelden (für Töchter wird diese Hürde höher gelegt als für Söhne). Es wird gefragt, ob das alles wirklich 'islamisch' sei und ob da auch alles in guter Ordnung vonstatten gehe.[339]

Die gleiche Spannung besteht andererseits zwischen den deutlichen Bedenken muslimischer Jugendlicher gegenüber einer Verschulung religiösen Lernens und dem Übergewicht der Lehrpläne auf kognitivem Lernen.[340] Um das Ziel der positiven Verhaltensänderung durch authentische Identifikation mit muslimischen Vorbildern zu erreichen, das die Autoren nicht unerwähnt lassen, wäre darüber nachzudenken, den Unterricht stärker auf derartige Realitäten und ihr erzieherisches Potenzial abzustellen, die sich hinter der zögerlichen Erwähnung des Milieufaktors "Freundeskreis" verbergen. Nur so könnte verhindert werden, dass langfristig eine Kluft entsteht zwischen dem schulischem Islam-Angebot in der Grundschule und den absehbaren Entwicklungen und Neuorientierungen im Jugendalter.

7.2.4.11 "Nachbarschaft"

Nachbarn sind nicht die primäre Assoziation in der Diskussion über die sozialen Felder im Leben von Kindern. Auch in den Dokumenten tauchen sie nur am Rande auf, gemeinsam mit dem Leben in Familie, Schule und Moschee (IRE044). Sie rangieren als ein Faktor des "Gemeinschaftslebens" und somit als von "besonderer Bedeutung für die Identität muslimischer Kinder" sowie dafür, "auch den respektvollen Umgang mit anderen Menschen zu lernen" (IRE045).

Nachbarn spielen jedoch in der muslimischen Tradition eine wichtige Rolle; auf ihre Rechte wird in der Sunna oft und eindringlich hingewiesen.[341] Aus historischer und soziologischer Sicht wäre diese Rolle vom Ansatz her damit zu erklären, dass in Ermangelung sozialer Sicherungssysteme die Nachbarn geographisch die nächst liegende Anlaufstation waren, die in akuter Notlage helfen kann, ohne über verwandtschaftliche oder vergleichbare Bindungen (Stammes-

Scouts).

339 In der Sunna fehlt auch nicht der Warnhinweis auf mögliche negative Gruppeneinflüsse, die sich einem bekannten Hadith zufolge "im Abfärben auf die Sprache, die Kleidung und auf das, was gemeinsam gegessen und getrunken wird" äußern. Auch bekannte klassische Kompendien der islamischen Religionsgelehrsamkeit wie Ibn Hajar Haytamis "Liste der großen Sünden" führen eine Vielzahl von unerwünschten Verhaltensweisen auf "schlechten Umgang" zurück und mahnen zur Wachsamkeit der Eltern, mit wem die Kinder ihre Zeit verbringen (al-Misrî 1991, 966 ff.: "Spott, Wut und Zorn ohne Recht, Sarkasmus gegenüber Mittellosen, nur auf die Fehler des anderen schauen..."; Ibn Hajar Haytami listet in seinem Werk *az-zawâjir ᶜan iqtirâf al-kabâ'ir* über 400 Beispiele auf).

340 Darin finden muslimische Jugendliche auch ihre Fürsprecher unter muslimischen Gelehrten. Anis Ahmad, Rektor der Internationalen Islamischen Universität Islamabad, rief den dort versammelten MJD-Teilnehmern eines Seminars im Januar 1997 zu: "*Akhlâq* (gutes islamisches Verhalten) kann man nicht aus Büchern lernen, sondern nur aus dem Leben – und Islam zeigt sich nicht im Wissen, sondern im Verhalten!" (persönliche Seminarunterlagen).

341 Von ᶜÂ'isha (siehe zu ihrer Person Abschnitt 8.3.1) wird folgender Ausspruch Muhammads überliefert: "Jedesmal wenn der Engel Gabriel zu mir kam, ermahnte er mich, zu meinen Nachbarn gut zu sein – so lange, bis ich glaubte er würde sie zu meinen rechtmäßigen Erben machen wollen" (Bukhârî und Muslim; Siddîqî 1979, 66 f.).

zugehörigkeit) zur Hilfe verpflichtet zu sein. Dies hat auch heute unter Muslimen eine sozialethische Dimension, die über derartige Rationalisierungsversuche hinausweist. Gerade Migrantenfamilien haben oft die positive Erfahrung machen können, dass es die Nachbarn ihrer neuen deutschen Mietergemeinschaft sind, die sie in die Abläufe eines Lebens in der deutschen Großstadt einführen. Auch negative Erfahrungen wie Ablehnung und Isolation gehören natürlich in diesen Kontext. Nicht selten jedoch trifft man Nicht-Muslime, die sich von der 'Gastfreundlichkeit' ihrer türkischen Nachbarn oder Arbeitskollegen oder eines muslimischen Landes, das sie besucht haben, überwältigt zeigen.

Die Gründe für diese Tradition, die sich trotz unterschiedlicher Ausprägung in vielen muslimischen wie nicht-muslimischen Kulturkreisen finden lässt (in großen Städten zunehmend weniger als auf dem Land), liegen zum Teil in den Kulturen selbst, zum Teil in der islamischen Lehre. Orientalische Freundlichkeit und Großzügigkeit gegenüber dem Reisenden lässt sich zurückverfolgen bis zu den Anfängen des Islam:

> "Die Gastfreiheit (*aman*)[342] sicherte dem Gast bei einem Stamm bzw. bei einer Familie nicht nur gute Aufnahme, Nahrung und Obdach. Gastfreiheit bedeutete auch Schutz des Gastes, so lange er sich im Gebiet des Stammes befand" (Khoury 2004, 12).

Es handelt sich also um eines jener positiv besetzten kulturellen Phänomene, die vom Islam aufgegriffen und verstärkt und letztlich durch die Einbindung in die Theologie auf Dauer institutionalisiert wurden, über kulturräumliche Grenzen hinweg.[343]

Für den islamischen Religionsunterricht bedeutet das, die Schüler für soziales Handeln in einem auch räumlich nahe liegenden gesellschaftlichen Segment zu sensibilisieren. Eine Institutionalisierung von Nachbarschaftshilfe als sozusagen eingetragenem Verein ist damit nicht gemeint, sondern die Erziehung zu individueller Hilfe, die den internalisierten religiösen Motiven entspringt, welche der Islam dafür bereitstellt. In einer materiell gesättigten Gesellschaft scheint es dafür weniger Anlass zu geben als in Zeiten allgemeiner Not, aber das islamische Motiv für Nachbarschaftlichkeit ist nicht vorrangig die Bereitstellung von materieller Nothilfe, sondern der gute, respektvolle zwischenmenschliche Umgang. Der kann bereits beim Banknachbarn im Klassenzimmer beginnen – oder enden.[344]

---

342 Siehe zu diesem arabischen Begriff und seiner Wortwurzel "Sicherheit" auch Abschnitt 8.2.3.3.

343 Nach landläufiger Meinung vieler Muslime gilt das Gastrecht uneingeschränkt drei Tage. Ein "Sohn des Wegs" (arabisch *ibnus-sabîl*), der Einlass und Versorgung begehrt, darf nicht abgewiesen werden. Noch besser ist es, ihm das Gastrecht zu gewähren, noch bevor er darum bitten muss. Eine Reihe von Kinderbüchern, die teilweise als Lehrmaterialien zugelassen sind, heben besonders auf diesen Bereich ab, in dem sozialethische Tugenden veranschaulicht werden (zum Beispiel Khurram Murad: *Liebe deinen Bruder, liebe deinen Nachbarn!*. Verlag Haus des Islam. Lützelbach 1995; im englischen Original erstmals herausgebracht 1982 von der Islamic Foundation in Leicester, England).

344 Außergewöhnliche Krisensituationen können auch unter Muslimen zu einer Neubewertung der Kategorie 'Nachbarschaft' führen. Muslime in Sarajevo verweisen in diesem Zusammenhang immer wieder auf die niederschmetternde Erfahrung, dass sie über Jahrzehnte hinweg mit nicht-muslimischen Nachbarn in Eintracht zusammenlebten. Sogar die eine oder andere bireligiöse Ehe zwischen ihren Kindern ging daraus hervor. Mit Beginn des Bosnienkrieges 1992 aber standen sich viele von ihnen praktisch über Nacht in Feindschaft gegenüber; die über die Zeit hinweg gefestigte solidarische Nachbarschaft war nicht tragfähig genug, Gewalt zu verhindern (es gibt indes auch Gegenbeispiele).
Die demographische Auswirkung heute ist, dass es keiner 'serbischen' Familie möglich ist, eine Wohnung in einem 'muslimischen' Viertel Sarajevos zu beziehen und umgekehrt. An der Schule im Stadtviertel Kolonia Sokolovic im Südwesten der Stadt am Fuße des Berg Igman (ungefähr entsprechend einer Grund- und Hauptschule, die bis zur 12.

7.2.4.12 Sonstige sozialräumliche Faktoren

Die Autoren lassen weitere erziehungswirksame Faktoren in ihre Projektierung von islamischem Religionsunterricht einfließen:

a) Die nicht-deutsche Herkunft vieler muslimischer Schüler

Die Schüler können nach ihrer ethnischen oder nationalen Zugehörigkeit (ZMD074, ZMD075, ZMD076, ZMD077) unterschieden werden und damit auch nach ihrer jeweiligen Muttersprache (ZMD074, IPD188 + IFB161). Der Religionslehrer hat vor sich im "Normalfall heterogene Schülergruppen". Die Schüler tragen unterschiedliche Traditionen in den Unterricht hinein, die im positiven Fall die "islamische Kulturlandschaft" (ZMD075) repräsentieren, im negativen Fall jedoch "Unsitten", die in "Widerspruch" (ZMD076) zur islamischen Lehre und muslimischen "Kernüberzeugungen" stehen und darum "abzulehnen", "zurückzuweisen" und "nicht zu rechtfertigen" sind. Konkrete "Unsitten" werden von den Autoren nicht benannt. Das wirft die Frage auf, in wieweit solch pauschale Negativhorizonte für eine theologische Standortbestimmung des IRU geeignet sind, denn die Meinungen über die Zulässigkeit bestimmter Traditionen muslimischer Kulturräume können zwischen ihren jeweiligen Angehörigen (und unter ihnen) weit auseinandergehen.

Gegenüber der Mehrheitsgesellschaft sehen einige Autoren die muslimischen Schüler in einer Minderheiten- oder ("vielfach noch") Migrantensituation (IPD009) – ein Hinweis, auf den Dokument IFB verzichtet. Dazu zählen Schüler, die in Deutschland geboren sind, aber aus zugewanderten Familien stammen, und Schüler mit unmittelbarer persönlicher Migrationserfahrung. Entscheidend kann hier nur die wirkliche, von den Schülern *psychisch* wahrgenommene "Situation" sein, einer "Minderheit" oder einer Migrationsgruppe anzugehören, und nicht der vermeintlich soziologische Befund. Die Vermutung liegt nahe, dass die Zuschreibung von den Autoren kommt, die als Angehörige einer Minderheit negative Erfahrungen gemacht haben (Diskriminierungserfahrungen). Diese aber können nicht zum objektiven Befund der "Gegenwartssituation" der Kinder (IPD009) erhoben werden, sondern sind bestenfalls Element des psychologischen Raums einzelner Individuen.

Das Lern- und Erziehungsziel, das hier formuliert wird, steht disparat zu diesem Kontext: "die Kinder zu verantwortlichen Mitgliedern der Gesellschaft erziehen" (IPD010). Das wäre nur möglich, wenn das Bild der "Mehrheitsgesellschaft" von der Warte der eigenen Minderheitengesellschaft aus ohne Abstriche positiv besetzt werden kann, was allerdings fraglich erscheint. In diesem Punkt bewegt sich Dokument IPD in etwa auf der Ebene des Soester Curriculums, welches Anfang der 80er Jahre explizit auf die Migrantensituation muslimischer Kinder abhob und damit Ablehnung seitens muslimischer Verbände im Lande NRW provozierte. Es ist damit zu rechnen, dass der Aspekt der Migration für zukünftige muslimische Generationen zunehmend in den Hintergrund gerät. Er widerspricht auch dem Normalitätsparadigma, welches das Dokument IPD setzt (keines der Dokumente kann indes sich vom Migrationskontext freimachen; vgl. Diagramm 23, Anhang Teil 1: den proportional höchsten Wert unter allen Umfeld-Unterkategorien nimmt die Unterkategorie "Land..." ein). Darum wäre zu diskutieren, ob ein Lehrplan für islamischen Religionsunterricht auf diese Thematik überhaupt eingehen soll, wenn er den Anspruch erhebt, aus der Mitte der islamischen Theologie gewonnen worden zu sein.

Klasse führt), die der Verfasser dieser Arbeit besuchte, wurde Anfang 1999 versucht, eine Gruppe serbischer Schüler zu reintegrieren. Das Projekt wurde von den Lehrern, einigen Eltern und der Stadtverwaltung auf Betreiben des engagierten mazedonischen Schulleiters hin initiiert. Nach nur einem Monat waren die serbischen Schüler durch Mobbing so zermürbt, dass das Projekt für gescheitert erklärt werden musste. 'Nachbar' kann und darf nur noch ein Muslim sein – das hat die jüngste Geschichte in den Augen der Betroffenen scheinbar bewiesen.

b) “Konfessionelle” Unterschiede zwischen muslimischen Schülern

Die Autoren sehen die muslimischen Schüler als Angehörige verschiedener muslimischer “Konfessionen” (IPD203 + IFB174). Der islamische Religionsunterricht soll “so gestaltet werden, dass alle [...] daran teilnehmen können” – in Parallele zum “Angebot der Teilnahme [...] auch auf Seiten des konfessionell gebundenen (katholischen und evangelischen) Unterrichts” für muslimische Kinder. Die Autoren nennen indes weder bestimmte ‘muslimische Konfessionen’ namentlich, noch führen sie Kriterien an, was eine Konfession zu einer solchen macht. Hier zeigt sich wieder, wie problematisch es sein kann, christlich-theologische Begriffe und sachlich unrichtige Parallelisierungen auf den Islam zu übertragen (evangelisch – katholisch; sunnitisch – schiitisch), auch wenn die schulische Positionierung des Islam nach Ansicht einiger Fachleute “eine Art deutschen Katechismus des Islams” erfordert, “in dem sich alle Gruppierungen wiederfinden” (Heine 2001 c, 25).

Die unterschiedlichen “Rechtsschulen, theologischen Richtungen, philosophischen Systeme und mystischen Traditionen” des Islam (Razvi 2002, 64 f.) unterscheiden sich ebenso wenig in ihrer *confessio fidei* wie Schiiten und Sunniten.[345] Hier hilft es auch nicht weiter, einen Zusammenhang zwischen dem Entstehen von Nationalstaaten in islamischen Kulturräumen und dem Entstehen von “Konfessionen” zu konstruieren (siehe dazu [Deutsche Bischofskonferenz] 1982, 13). Die Bedeutung solcher nur scheinbar religiösen Unterscheidungsmerkmale muslimischer Schülerinnen und Schüler in Deutschland muss für die Anlage und Durchführung von IRU in der Grundschule in Frage gestellt werden:

> “Über allen Differenzen und Antagonismen darf man jedoch das starke Einheitsbewusstsein, das unter den Muslimen herrscht und sie von den Nicht-Muslimen deutlich abgrenzt, nicht übersehen oder unterschätzen” (Halm 2001, 192).

c) Muslimische Schüler als Angehörige einer bestimmten Altersstufe

Dieser Aspekt berührt indirekt Punkt 7.2.4.10 (“der Kreis Gleichaltriger”): Die Autoren sehen die muslimischen Schüler als Angehörige einer bestimmten “gleichen Altersstufe” in der Schule (IPD212 + IFB184) – als “Heranwachsende” auf dem Weg hin zu “Mündigkeit” und “Artikulationsfähigkeit” (IPD194 + IFB165), gemeinsam mit “nicht-muslimischen Kindern” der “jeweils gleichen Altersstufe”. Im Unterschied zu einer echten *peer-group* (mit Wahlfreiheit) ist die hier angesprochene Gemeinsamkeit ein Ergebnis des Systems Schule (ohne Wahlfreiheit). Die Autoren sprechen sich weder für noch gegen eine bekenntnisgemischte Lerngruppe aus, zählen aber vermutlich auf die Effekte fächer- und lerngruppenübergreifender Projekte, auf die sie an anderer Stelle ausführlicher zu sprechen kommen (siehe unten 7.5.5). Das von ihnen avisierte Lernziel jedoch, “Begriffsdefinitionen für beide” zu schaffen und “die Möglichkeit einer philosophischen Diskussionsgrundlage” zu “eröffnen” sowie auf diesem Weg “das Gedankenspektrum zu erweitern”(IPD212, IPD213 + IFB184), impliziert eine Form von Kontinuität des Austauschs

---

345 Einige Publikationen erwähnen noch die Aleviten in einem Atemzug mit Schiiten und Sunniten als “Glaubensrichtung des Islam” (Engin 2001, 241). Diese Parallelisierung ist noch problematischer als diejenige “ähnlich wie das Christentum” (ebd.). Zumindest für die Aleviten in Deutschland muss in diese Diskussion einbezogen werden, in wieweit sich Aleviten selbst als Muslime verstehen und inwieweit sie sich überhaupt um ein eigenes theologisches Profil bemühen und ‘Glaubensrichtung’ sein wollen. Das inner-alevitische Bild scheint hier alles andere als diejenige Kohärenz zu besitzen, wie sie für beispielsweise Schiiten beschrieben werden könnte. Zudem ist fraglich, auf welchen Daten die religionsdemoskopische Maßzahl “600.000” (ebd.) beruhen soll, so lange nicht einmal theologische Kriterien für die religiöse Selbstverortung zur Verfügung stehen. Es fällt auf, dass in keiner dem Verfasser dieser Untersuchung bekannten Publikation Rechenschaft darüber abgelegt wird, woher die Autoren ihre Zahlen beziehen.

unter Gleichaltrigen unterschiedlicher Bekenntnisse, die über herkömmliche Formen des Fachunterrichts Religion methodisch kaum umzusetzen ist. Wie dieses Ziel unterrichtsorganisatorisch, inhaltlich und methodisch zu erreichen sein soll, wird von den Autoren nicht weiter erklärt.

d) Muslimische Schüler aus unterschiedlichen Milieus gelebter Religiosität

Aus Sicht der Autoren stammen die Schüler grundsätzlich aus zwei Arten von häuslichem religiösem Erziehungsmilieu (ZMD078, ZMD079, IPD201 + IFB172):

- das Elternhaus "mit lebendiger Glaubenspraxis", in dem der Islam "praktiziert" wird und das "Glaubenserfahrungen" und für den Unterricht somit "religiöse Anknüpfungsmöglichkeiten" bereit stellt;
- das Elternhaus mit Distanz zu "vielen Elementen islamischer Glaubenspraxis", entweder weil ein Verständnis von Religion als "tradiertes Brauchtum aus der Heimat" überwiegt oder weil der "Anpassungsdruck der Mehrheitsgesellschaft" zu dieser Distanzierung beigetragen hat.

Die Autoren von Dokument ZMD schränken diese allgemeine Zuordnung ein: Sie weisen darauf hin, dass insbesondere letztgenannte Schülergruppe "nicht homogen" ist (was sich im Übrigen zu erstgenannter ebenso feststellen ließe). Das hat Auswirkung auf die grundsätzliche Anlage islamischen Religionsunterrichts und seine Rechtfertigung insgesamt: Dokument ZMD konstatiert für die Schülergruppe der Religionsdistanzierten ein ebenfalls "großes Interesse an islamischem Religionsunterricht", und zwar "als ebenbürtiges Angebot neben dem christlichen Religions- bzw. dem alternativ angebotenen Ethikunterricht" (ZMD080). Als Ziel des Unterrichts wird formuliert: "diese beiden Schülergruppen zu einer Einheit zu verbinden", indem die Schüler "ihre je eigenen Fähigkeiten einbringen können" (ZMD081). Auch die Dokumente IPD und IFB sehen die Chance der Homogenisierung, argumentieren aber weniger aus der Pädagogik, sondern aus der theologischen Anthropologie heraus: Grundlage des Unterrichts müssen "die Grundquellen des Islams" und eine Unterrichtsmethodik sein, die "Zugang" eröffnet für "diejenigen, die aus sich heraus [...] offen sind für das Anschauen und Hinterfragen, während sie selbst bisher keine religiöse An-Bindung (Bindestrich im Originaltext) erfahren haben" (IPD202 + IFB173).

e) muslimische Schüler als Angehörige ihres jeweiligen Geschlechts

Für Dokument IRH ist "die Gleichwertigkeit der Geschlechter" einer der "Leitgedanken", die den Unterricht "durchziehen" sollen (in den Kontexten "Schöpfung", "Menschenrechte" und "Toleranz"; IRH026-IRH029). Diese Leitgedanken knüpfen an die beiden "wesentlichen" Aufträge an, welche die Autoren dem IRU erteilen und über welche die Fragen des Geschlechts in pädagogischer wie in theologischer Hinsicht im Unterricht verankert werden:

- "Wege aufzeigen, die eigene Lebenswirklichkeit aus der religiösen Perspektive zu deuten", und
- zu "verantwortungsvollem Handeln" erziehen, das "darauf aufbaut" (IRH025).

Unter den hier untersuchten Texten gibt Dokument IPD dem Thema des Geschlechts den breitesten Raum[346]; einige der zentralen Thesen (IPD129-IPD132) wurden für Dokument IFB

346 Das mag seine Ursache darin haben, dass dieser Lehrplan maßgeblich von muslimischen Frauen entworfen wurde, die zum Islam konvertiert sind und die diese Fragen darum grundsätzlich in einem anderen Licht sehen – einerseits bedingt durch ihre vor-islamische Sozialisation, andererseits motiviert durch ihre Erfahrungen im pädagogischen Umgang vornehmlich mit muslimischen Mädchen und jungen Frauen.

allerdings gestrichen.[347] Das gesellschaftliche Umfeld des Kindes wird mit Blick auf "in unterschiedlichem Maße vertretene Auffassungen einer Ungleichheit oder unterschiedlichen Wertigkeit der Geschlechter" sehr kritisch gesehen. Dem "entgegenzuwirken" ist Auftrag an den Unterricht, was eine "sensibilisierte Lehrerschaft" voraussetzt (IPD132). Theologisch wird die "gerechte Gleichheit der Geschlechter vor Gott" (IPD135 + IFB113) exemplarisch ("ein Beispiel unter vielen"; IPD130) mit dem Hinweis auf den Koranvers 33:35 begründet (IPD131).

Auffallend ist in diesem Zusammenhang die Verbindung mit dem Begriff des "Rechts", die für Dokument IFB vollständig eliminiert wurde: "Beide Geschlechter sind in gleicher Weise Rechtsträger der menschlichen Gemeinschaft" (IPD126); der Koran erklärt gegenüber "dem Rechtssubjekt Frau und Mann die beiderseitige gleiche Verantwortung, Verpflichtung und Berechtigung"; die "Handlungen und Haltungen beider Geschlechter" werden "in gleicher Weise rechtlich gewürdigt" (IPD129). Die schöpfungstheologisch begründete "Gleichheit", welche die Dokumente IPD und IFB unisono betonen, soll in Dokument IPD gleichsam eine Garantenstellung einnehmen (IPD133-IPD134) hin auf eine in der Gesellschaft wirkliche "Gleichberechtigung" – sowohl im Sinne von Artikel 3.2 des Deutschen Grundgesetzes als auch mit Blick auf das islamische Recht. Die Textänderungen für Dokument IFB hingegen verschieben die Betonung hin auf das eigentliche Fehlen einer "Geschlechterspezifität" (IFB112) in schöpfungstheologischer Hinsicht und stellen die Relevanz geschlechtsbezogener Fragen für den islamischen Religionsunterricht damit indirekt in Frage.

Das ist mehr als nur ein gradueller Unterschied in der theologischen und unterrichtssystematischen Einordnung der Geschlechterfrage. Dies wird auch in einigen Formulierungen von Aufgabe und Ziel des islamischen Religionsunterrichts sichtbar: Dokument IPD sieht ihn "dazu bestimmt" (IPD100), Defizite zwischen religiöser Motivation und gesellschaftlichem Handeln auszugleichen – als "pädagogisches Ziel der Religionslehre" (IPD099); für die Berliner Autoren hingegen ist er "dafür da" (IFB083) – als "pädagogisches Ziel" ohne Hinweis auf die Religionslehre (IFB082). In diesen Kontext bettet Dokument IPD als Erziehungsziel das Bewusstsein um die gleichberechtigte Beziehung der Geschlechter (IPD101); Dokument IFB spricht nur von "Beziehung der Geschlechter" ohne Erwähnung der Gleichberechtigung (IFB084; vgl. aber IPD126 mit IFB108!) – Zielsetzungen, die die Autoren von Dokument IPD allgemein auf "Kinder" beziehen (IPD101), die Berliner Autoren hingegen gezielter auf *muslimische* Kinder (IFB084) – oder sogar ausschließlich auf sie, was sich dem Text allerdings nicht wörtlich entnehmen lässt.

Dokument IPD erklärt die "gleiche Ursubstanz" (IPD127 + IFB109), aus der "Frau und Mann [...] geschaffen wurden" mit einem Hinweis auf "das gleiche Wesen" (in Parenthese), der in IFB109 fehlt. Unter Verweis auf "die natürliche, kindliche Logik" wird als Erkenntnisziel formuliert, dass Frau und Mann "im Nachhinein *niemals* ungleich *werden*" können (IPD127), was Dokument IFB – in Umwandlung fundamentaltheologischer Aussagen hin auf pragmatisch-theologische Grundlagen für den Unterricht – auf die Formulierung "*nicht* ungleich *machen*" reduziert (IFB109). Der Hinweis darauf, dass Mädchen und Jungen beide gleichermaßen "Verantwortung tragen" (IPD136), wurde in IFB114 gestrichen; Konsens besteht nur darin, dass beide "Kontakt zu ihrem Schöpfer" haben. Das Modalverb "können" in Dokument IPD ("das Fehlen der Hierarchie aufgrund des Geschlechts hervorheben können [...] z.B. unter

[347] Über die Gründe kann man spekulieren, aber mit der Übertragung von Dokument IPD auf die Berliner Situation waren maßgeblich männliche Muslime betraut, die im Vergleich zu der Kölner Initiative eher einem 'konservativem' Milieu angehören. Bemerkenswert dabei ist, dass die Streichungen vorsichtig vorgenommen wurden und der Grundtenor der Sensibilität für dieses Thema erhalten geblieben ist.

gemischtgeschlechtlichen Geschwistern") wurde für Dokument IFB in den Konjunktiv gesetzt und damit relativiert (IPD137 + IFB115).

Für diese umfassende Behandlung der Geschlechterfrage in den Dokumenten IPD und IFB können zwei Ursachen angenommen werden:

- Die Autoren von Dokument IPD wollen der Bedeutung des Themas als Reizthema im öffentlichen Islam-Diskurs Rechnung tragen. Sie bemühen sich, kritischen Anfragen schon im Vorfeld zu begegnen und aus ihrer Sicht tendenziös negative Vorurteile zu entkräften.[348] Die Autoren von Dokument IFB haben sich dieser Grundintention angeschlossen, aber die theologischen Begründungszusammenhänge *aus politisch-pragmatischen Motiven* heraus entschärft.

- Die Autoren von Dokument IPD sehen sich auf den Plan gerufen, ihre muslimischen Zielgruppen mit Blick auf den weit verbreiteten Mangel an Sensibilität für die Frauenfrage (IPD132) auf notwendige Veränderungen aufmerksam zu machen. Sie sehen die Ursachen für die Ungleichbehandlung von Frauen in strukturellen Defiziten bei der Auslegung von Koran und Sunna und wollen bereits mit der Primarerziehung den Grundstein für *eine revidierte theologische Sicht* der Dinge legen. Die Autoren von Dokument IFB teilen sowohl die Analyse des Ist-Zustands als auch die pädagogische Intention, nicht aber die – mit Einschränkung – 'feministische Theologie' der Autorinnen von Dokument IPD.

Beide Dokumente belegen die Einigkeit darin, dass die Zugehörigkeit muslimischer Kinder zu ihrem jeweiligen Geschlecht, und daraus resultierende Fragen des Umgangs miteinander, entscheidende Faktoren der Erziehung und des Umfeldes sind, in dem sie stattfindet.

---

348 Im Zuge des Genehmigungsverfahrens ging Dokument IFB zwischen der Föderation und der Berliner Senatsverwaltung hin und her. Unter anderem merkte der Berliner Schulsenat zu IFB115 kritisch an, dass Ausführungen zu dieser Problematik zwar in den Abschnitt "Unterrichtskonzeption" [...] aufgenommen seien, jedoch kein Bezug zu den anderen Abschnitten des Rahmenplans hergestellt werde. Es müsse daher auf eine *Beziehung der Geschlechter zueinander im praktischen Leben* eingegangen werden, da ansonsten die Passage zur Gleichwertigkeit der Geschlechter missverständlich bleibe. Eine Auslegung nach Belieben sei nicht ausgeschlossen. Im Übrigen sei die Formulierung "das Fehlen der Hierarchie nur auf Grund des Geschlechts" [...] missverständlich.
In ihrer Antwort nahm die Föderation dazu Stellung: "Die(se) Formulierung [...] bezieht sich auf die Lebenswelt der Kinder. Hierarchien sind um sie herum vorhanden. Hierarchien, die gesellschaftlich unterschiedlich begründet werden [...] Die Erfahrungswelt der Kinder lässt sie erleben, dass Mädchen auf Grund ihres Geschlechts oft anders und dabei auch einschränkend eingestuft werden und oftmals religiöse Begründungen dafür abgegeben werden, die jedoch mit den genuin islamischen Quellen unvereinbar sind [...] *Die praktische Umsetzung im Alltag ergibt sich aus der Selbstverständlichkeit der Gleichheit, mit der die Kinder im Unterricht (miteinander) umgehen* (Persönliche Unterlagen: Anmerkung zum Rahmenplan. Internes Dokument der Islamischen Föderation in Berlin. Seite 6 f.).

7.3 DAS BILDUNGSVERSTÄNDNIS DER AUTOREN

7.3.1 Zum Begriff “Bildung”

Der Bildungsbegriff, seit etwa Mitte des 18. Jahrhunderts fester Bestand der pädagogischen Fachsprache, ist ambivalent, “hintergründig, kaum eindeutig zu definieren [...] nicht operationalisierbar” (Fraas 200, 11):

> “Es gibt keine Möglichkeit einer gehaltvollen Definition, die der faktischen Begriffsverwendung voll gerecht werden könnte” (Wulf 1976, 65).

Zurückgehend auf deutsche, neuhumanistische Aufklärer wie Leibniz und Humboldt bezeichnet er die Entfaltung der der Seele von Natur aus innewohnenden Kräfte, also eine psychische Kraft, ein Weg der Selbstentfaltung und -bestimmung. In der Tradition anderer aufklärerischer Strömungen (Rousseau[349]) stehend, wurde mit dem Bildungsbegriff fortan auch eine Form von Kritik an ‘von außen kommender’, erzieherischer Einflussnahme transportiert: Bildung wurde vorrangig als intransitiver Prozess der “Selbst-Bildung” verstanden. Sie galt, im Gegensatz zu Erziehung, als nicht von vornherein auf Zwecke festgelegte Vokabel pädagogisch-anthropologischer Teleologie des deutschen Sprachraums[350] ohne eine entsprechende Vokabel in anderen europäischen Sprachen.[351] Am Ende ihres Wandels vom Ideal der “Selbstgestaltung der Person in

---

[349] Erziehung im Sinne von ‘Wachsenlassen’ setzt die Annahme voraus, dass ein natürlicher Drang, das Gute zu tun, zum Wesen des Menschen gehört. Darin lag nicht zuletzt auch der politische Sprengsatz dieser Idee der ‘negativen Erziehung’, denn mit ihr war die Forderung als logische Konsequenz verknüpft, dass sich die Gesellschaft ‘im Sinne der neuen Ethik der Natur’ verändern müsse. Andernfalls setzt diese Erziehung eine Abschirmung des Zöglings von deren negativen Einflüssen voraus. In beiden Fällen liegt die Kunst des Erziehers im “klugen und lernbegünstigenden Arrangement zwischen Kind und Natur, Kind und Mensch sowie Kind und Sache” (Kron 2001, 203).

[350] Das Gemeinsame zwischen einer so genannten Pädagogik der Aufklärung und den aufkommenden positivistischen Wissenschaften wird in der innerweltlichen Utopie des gesellschaftlichen Fortschritts gesehen, der pädagogisch als Perfektionierung des Subjekts gilt. Im Unterschied zu den Wissenschaften rangierte ‘Perfektionierung’ allerdings “in den zentralen Theorieentwürfen von Fracke über Rousseau bis auf Herbart und Schleiermacher nicht als technisches, sondern als *moralisches* Problem” (Oelkers 2001, 267). Der Unterschied zur Naturwissenschaft wurde (jedenfalls in der deutschen Tradition) gerade darin gesehen, dass ‘Sittlichkeit’ nicht als (äußerlich) herstellbar erschien, sondern (innerlich) entwickelt werden sollte. Erziehung musste dann aber paradox gedacht werden: “Die Ziele (Emanzipation oder Mündigkeit) waren gebunden an Mittel, die [...] den Zielen gerade widersprachen. Die Erziehung musste das Kind als *Objekt* der Erziehung betrachten, das seine *Subjektivität* erst in einer fernen Zukunft erlangen oder ‘ausbilden’ konnte. Gleichzeitig wurde die ‘innere Natur’ des Kindes oder eben seine Subjektivität zur emphatischen Wertgröße ‘pädagogischen Handelns’ stilisiert” (ebd.). In gewisser Weise scheint die Annahme berechtigt, dass gerade diese geisteswissenschaftliche Stilisierung “...verhinderte, dass sich im 19. Jahrhundert eine empirische Erziehungswissenschaft herausbildete, die der deskripitv-analytischen Normalform der positivistischen Disziplinen folgte” – zum Beispiel “Psychologie, Anthropologie, Kindermedizin, Soziologie” (ebd.).

[351] “Wenn unsere europäischen Nachbarsprachen zwar über den Begriff für Erziehung (*education* bzw. *éducation*) verfügen, nicht aber über einen Terminus für ‘Bildung’, dann dürfte zu unterstellen sein, dass in England und Frankreich als alten kulturellen Großlandschaften der Inhalt dessen, was hierzulande als ‘Bildung’ figuriert, in anderer Weise gewährleistet ist. Das geschieht zweifellos durch ‘Vernunft’ und ‘Zivilisation’, und es hat offensichtlich die in diesen Begriffen enthaltene sittigende Kraft bewirkt, dass es bei ihnen weder zu kollektiver Raserei noch zu mörderischen Exzessen gekommen ist, von denen weite Teile unserer Bevölkerung erfasst wurden” – dies obwohl “sich in Deutschlands klassischer Epoche von Lessing bis Humboldt die Humanitätsidee kristallisierte, im Begriff der Bildung ihren Haltepunkt fand und für jeden Menschen in strenger Allgemeinheit vorgedacht wurde. Das im späten Mittelalter bei den Mystikern nachweisbare Wort der religiösen Bildung war im Prozess der Säkularisation zum Merkmal der Autonomie des Menschen aufgerückt” (Gamm 1997, 115).

ihrer humanen Ganzheit" zu einem "literarisch-ästhetischen" Kulturbegriff "der Innerlichkeit" stand die bittere Nachkriegs-Einsicht, dass "'Bildung' nicht vor dem Versagen in der Ernstsituation bewahrt" (Glöckel 1994, 11 f.).

Der Bildungsbegriff reicht weit in die Geschichte zurück und kann auf altägyptische und antik-griechische Weltordnungsvorstellungen zurückgeführt werden, auch wenn es sich dabei eher um eine rückwärts gerichtete Belegung des semantischen Gehalts von 'Bildung' handelt – ein Wort, dessen etymologische Herkunft im Gegenstandsbegriff des 'Beils' wurzelt, mit dem totem Material gewollte Gestalt gegeben wird. Bildung hat ihrem Gehalt nach aber, unabhängig von der Vokabel selbst...

> [...] ältere, tiefere Wurzeln, seine philosophisch-theologische Herkunft ist nicht zu leugnen" (Fraas 2000, 42).

Es lassen sich die folgenden geistesgeschichtlichen Entwicklungslinien von Bildung zusammenfassen (siehe zusammenfassend auch Wehnes 2001, 279 ff.):

1. die christlich-theologische Herkunft des Bildungsbegriffs: die Mystik bei Meister *Eckhart*, die Reformation (*Luther*), die Pansophie bei *Comenius*, der pietistische Subjektivismus bei *Francke* (vgl. Fraas 2000, 42 ff.);
2. die aufklärerische Emanzipation des Bildungsbegriffs: der organologische Bildungsgedanke bei *Paracelsus von Hohenheim*, die Didaktik der Stoffvermittlung im Barock (*Ratke*), der platonisch-ästhetische Bildungsgedanke bei *Shaftesbury* (ebd.);
3. Vermittlungsversuche zwischen diesen Entwicklungslinien: die "Ideen zur Philosophie der Geschichte der Menschheit" (*Herder*), die identitätsbezogene Philosophie *Schleiermachers*, die Vernunft- und Weltgeistphilosophie *Hegels* (ebd.);
4. weitere Entwicklungen in der Neuhumanistische Phase: die Individualitätsphilosophie *Humboldts* (und *Leibnitz'* Monadenlehre), *Diltheys* systematische, teleologiebestimmte Pädagogik, *Litts* Dialektik der Begegnung von Leben und Idee, die kulturpädagogischen Ansätze bei *Kerschensteiner* und *Spranger*, die Psychologie des offenen und dynamischen Entwicklungsprozesses bei *Nohl*, der Gesellschaftsbezug der geisteswissenschaftlichen Pädagogik bei *Weniger* (ebd.);
5. die Phase der theologischen und erziehungswissenschaftlichen Bildungskritik (die psychologisch-subjektivistische Relativierung):

   > "Dem Übergang vom Bildungs- zum Sozialisationsbegriff entspricht, dass der sog. Bildungsbereich mehr und mehr zur Domäne von Sozialarbeitern und Sozialpädagogen zu werden scheint [...]" so dass, "[...] was einmal Bildung hieß, historisch erledigt, passé ist" (Bosse 1983, 27).

   In diesem Kontext steht die von *H. Roth* beschriebene 'empirische Wende in der Pädagogik', deren drei Hauptdenkrichtungen den Bildungs- durch den Didaktikbegriff nach Maßgabe von Wertfreiheitskriterien ersetzen wollen (Verschiebung der *dienenden* Funktion von Didaktik bei Herbart und Ziller[352] hin zur *norma normans* der Pädagogik): a) die lerntheo-

[352] Johann Friedrich Herbart (1776 - 1841), Philosoph in Königsberg und Göttingen (die *Vertiefung* ins Einzelne und die *Besinnung* auf seine Bedeutung im größeren Zusammenhang; die *ruhende Vertiefung* sieht das Einzelne klar, die *fortschreitende Vertiefung* verbindet die Vorstellungen und vergleicht sie miteinander, die *ruhende Besinnung* ordnet die Einzelvorstellungen in den Zusammenhang ein, die *fortschreitende Besinnung* bezieht das Gelernte auf neue Sachverhalte). Der Leipziger Professor Tuiskon Ziller entwickelte auf dieser Basis das Modell der Artikulation des Unterrichts (die Stufenfolge Zielangaben – Analyse – Synthese – Assoziation – System – Methode/Funktion). Der Jenaer Pädagogikprofessor Wilhelm Rein verdeutschte und vereinfachte dieses System in die Stufenfolge Zielangabe – Vorbereitung – Darbietung – Verknüpfung – Zusammenfassung – Anwendung (die so genannten Formalstufen des

retische Didaktik der Berliner Schule (*P. Heimann, W. Schulz*), b) die behavioristisch-kybernetische Didaktik (*F. v. Cube, H. Frank*) und c) die Curriculum-Theorie (*S. B. Robinson, D. Knab*; "Bildungsreform als Revision des Curriculum" 1968). Die bildungstheoretische Didaktik (J. Derbolav, W. Klafki) führt zum einen den Begriff des 'persönlichen Gewissens' in die Diskussion um Bildung ein und versucht zum anderen, die drei Grund legenden Habermasschen methodischen Zugänge wissenschaftlichen Denkens (der empirisch-analytische, der historisch-hermeneutische und der kritisch-emanzipatorische) miteinander zu verbinden (*Klafki*). Mit Blick auf die Curriculum-Theorie wurde der Versuch unternommen, das Erziehungsgeschehen auf eine objektivierbare Basis zu stellen ('Wissenschaftsorientierung' insbesondere der in den Lehrplänen vertretenen 'Bildungsgüter'). An die Stelle des gebildeten Individuum tritt das "wissenschaftlich-methodisch geschulte Verhalten aller Subjekte" (Hansmann 1988, 33).

Paradigmenwechsel im Zusammenhang mit dem Bildungsbegriff lassen sich auch an Hand von wissenschaftstheoretischen und bildungspolitischen Trendwenden nachzeichnen. Im Zuge kritischer Anfragen an die 'naive Wissenschaftsgläubigkeit' und ihre Elementarisierung ganzheitlicher Lebensphänomene (Welcher Wissenschaftsbegriff wird der Wissenschaftsorientierung zu Grunde gelegt? Ist Nicht-Wissenschaftlichkeit gleichzusetzen mit Un-Bildung?) könnte man heute in mehrfacher Hinsicht von einer Trendwende hin zu 'Bildung *als* Erziehung' sprechen:

a) die Erziehung zum Humboldtschen Ideal der Befähigung, sich Wissenschaftsbereiche selbsttätig erschließen zu können;
b) Bildung im Kontext der 'neuen Werteerziehung';
c) Bildung im Kontext eines neu verstandenen Kindheitsbegriffs (die Kindheit nicht als Milieu, sondern als biographisch determiniertes individuelles Erleben), und
d) Bildung im Nachhall übernationaler Traumatisierungen (humanitäre Globalisierungskatastrophen, internationaler Terrorismus, die PISA-Studien der OECD (Bildungsverlust), die zunehmende Bedrohung der natürlichen Umwelt...).[353]

Mit dem in den 60er Jahren diskutierten 'Bildungsnotstand'[354] schien der Bruch in der "historischen Kontinuität der geistigen Welt des Bürgertums" (Bosse 1983, 26) unüberbrückbar: Der Bildungsbegriff wurde ersetzt durch – aus den zentralen Bezugswissenschaften der Pädagogik stammende – Wörter wie "Sozialisation", "Enkulturation" oder "Personalisation". Die einstigen

---

Unterrichts). Bis in die heutige Zeit hinein werden angehende Lehrerinnen und Lehrer in ihrer Referandariatszeit darin gedrillt, ihren Unterricht nach ähnlichen Prinzipien zu gliedern, auch wenn die Kriterien dafür mehr von den einzelnen Fachdidaktiken bestimmt werden und nicht mehr von einer allgemeinen pädagogischen Theorie des Unterrichts.

353 In erziehungswissenschaftlicher Hinsicht könnte dieser Auflistung auch die noch vergleichsweise junge Akkreditierung der Grundschulpädagogik als eigenständige akademische Disziplin hinzugefügt werden (Wissenschaftsschub).

354 Die Zeitschrift "Die Grundschule. Beiheft zu Westermanns Pädagogischen Beiträgen" betitelte ihre Ausgabe 2/1967 mit "Bildungsnotstand unserer Kinder?". Die Beiträge konzentrierten sich auf die Frage der Begabungsforschung und "Kleinkind-Bildung" ("Sollen kleine Kinder lesen lernen?"). Auf mögliche Auswirkungen des Notstands ist Picht in einer Art gesamtgesellschaftlichen Gefährdungsanalyse eingegangen: "Was wird geschehen, wenn man auf Bildungsplanung verzichtet? Die Antwort auf diese Frage ist nur zu einfach. Ein Land, das auf Bildungsplanung verzichtet, entscheidet sich dafür, bei der Entwicklung der technischen Zivilisation nicht mehr mitzuspielen. Es wählt den Weg der materiellen Verelendung und der physischen Not, verzichtet auf soziale Sicherheit seiner Bürger und auf die Teilhabe an der modernen Zivilisation" (Picht 1969, 315 f.).

Bildungsideale gerieten in den Sog ökonomisch-utilitaristischen Denkens; Bildung wurde Angelegenheit der politischen “Bildungsplanung”[355] und damit auf Fragen der Zweckbindung (*Aus*bildung) fokussiert, was in der Literatur zu diesem Thema ambivalent diskutiert[356] wurde:

> “Man meint, der Ausschuss [*der Deutsche Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen; eigene Einfügung*] habe die Unterscheidung von ‘Ausbildung’ und ‘Bildung’ nicht mit der gebotenen Strenge durchgeführt. Nun ist [...] diese Unterscheidung durchaus problematisch. Sie hängt geschichtlich zusammen mit der Unterscheidung zwischen Allgemeinbildung und Berufsbildung und mit jener anderen, speziell deutschen Unterscheidung zwischen Kultur und Zivilisation. Wir wissen heute, wie verhängnisvoll diese Unterscheidungen sich ausgewirkt haben, und können deshalb nicht länger mit gutem Gewissen die Unterscheidung zwischen Bildung und Ausbildung der Organisation unseres Schulwesens zugrunde legen” (Picht 1969, 112).

---

355 “Aus den Debatten, die der Konstituierung des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen vorausgingen [...] geht hervor, dass er seine Existenz vorwiegend einem Problem der höheren Schule verdankt, das gewöhnlich unter dem unfreundlichen und, wie mir scheint, demagogischen Namen des ‘Schulchaos’ erörtert wird” (Picht 1969, 79). In der Epoche der ‘Bildungsplanung’ ging es unter anderem – und das erinnert an die heutigen, vom Tenor her leicht verschobenen Debatten rund dreißig Jahre danach – darum, “Begabungsreserven” zu mobilisieren, mit denen ein gesteigerter ökonomisch-technischer Bedarf an gut ausgebildetem Nachwuchs und an einer neuen “geistig tragenden Schicht” kompensiert werden sollte.
Picht unterschied folgende Typen der Bildungsplanung:

- “vorwissenschaftliche Typen”
  1. das bürokratische Modell
  2. das ‘kriegswirtschaftliche’ Modell
- “zwischen vorwissenschaftlicher und wissenschaftlicher Bildungsplanung”
  3. das pädagogische Modell
- “wissenschaftliche Formen der Bildungsplanung”
  4. das ökonomische Modell
  5. das technokratische Modell
  6. das utopistische Modell (bei Habermas das “pragmatische Modell” als Integral eines gesamtgesellschaftlich-politischen Prozesses) (Picht 1969, 303).

356 Interessant sind die Parallelen zur heutigen Bildungsdebatte. Die Bildungskrise war zudem ein Thema in industriellen Kreisen. Es ging dabei ähnlich wie heute um eine ‘Ressourcendebatte’. “Die Erkenntnis, dass der zunehmende Einfluss der Wissenschaft auf die Gestaltung unserer Welt zu einer allseitigen Steigerung der Ausbildungs- und Bildungsanforderungen geführt hat” (Picht 1969, 139 f.), wurde zum Beispiel auf Initiative von Hans Freudenberg in Weinheim in regelmäßig tagenden Gesprächskreisen (“Ettlinger Kreis”) diskutiert. Man versuchte, “die allgemeine Tendenz der industriellen Entwicklung” auch in globaler Perspektive “zu skizzieren” (ebd.). Daneben wurde versucht, eine neue Standortbestimmung religiöser Erziehung in der “pluralistischen Gesellschaft” vorzunehmen. Picht 1969 beinhaltet ein ca. 100 starkes Kapitel zum Thema “Die Verantwortung der Kirche in der Welt”. Die Bildungskrise der 60er Jahre wurde auch als “Krise der Kulturpolitik” verstanden. Von Seiten vor allem der Evangelischen Kirche (der Bevollmächtigte des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland bei der Bundesregierung, Prälat D. Kunst) wurde die Ungleichheit der Sozial- und Bildungschancen bemängelt, was später in der Phase der sozialdemokratischen Bundesregierung in den 70er Jahren unter dem Schlagwort der ‘Chancengleichheit’ bildungspolitisch Profil gewann (zum Beispiel im Gesamtschulmodell). Auch die Rolle der Bundeswehr geriet im Zuge der damaligen Bildungsdebatte in den Blick. Kritisiert wurde, dass “die Militärpolitik in der Bundesrepublik in einem Horizont entworfen wurde, dessen Koordinatensystem auf der klassischen Unterscheidung von Außenpolitik und Innenpolitik beruht” (Picht 1969, 356). Dies wurde als nicht mehr zeitgemäß bewertet. Auch diese Facette der damaligen Diskussion findet sich in der Gemengelage der bundesdeutschen politischen Bildungsdiskurse zu Beginn des 21. Jahrhunderts wieder.

Damit wurde Bildung auch für den Kontext Schule in (wenn auch nicht ganz) neuer Form inhaltlich konkretisierbar.[357] In zahlreichen Komposita verschob sich die intransitive Verankerung des Bildungsbegriffs hin zu einer stärker werdenden Mitbedeutung von 'Bewerkstelligen': *Aus*bildung (und damit auch *Schul*bildung) ist in besonders hohem Maße zweckdeterminiert (Schule als Ausbildungs- und Berechtigungssystem), *Allgemein*bildung wird mehr oder weniger gleichgesetzt mit der Fertigkeit, breit gestreute aber nicht unbedingt vertiefte enzyklopädische Wissensbestände reproduzieren zu können. Lehrinhalte wurden in einer Art *top-down*-Prozess aus dem 'ökonomisch-wissenschaftlichen Überbau' heraus in Lerninhalte für den Unterricht transformiert – ausgehend von Erwägungen, welche Wissensbestände und Kompetenzen die Schülerinnen und Schüler erwerben sollten, um die wirtschaftliche Vormachtstellung und den Wohlstand der Gesellschaft, in der sie aufwuchsen, für die Zukunft zu sichern.

Bildung als Kernanliegen der Erziehung wurde mit den achtziger Jahren dann wiederbelebt, denn die ursprüngliche Zweckfreiheit war und ist nicht aufzuwiegen gegen eine zweckorientierte Zielerfassung: Es ließen sich einerseits von der Warte geisteswissenschaftlicher Pädagogik aus bewährte Bildungsgüter beschreiben, in Form kultureller Materialisierungen mit hohem Bildungswert. Andererseits blieb auch im Zuge der immer sensibleren sozialwissenschaftlichen Milieuanalysen, der psychologischen Ursachenforschung und der damit drohenden Auffassung menschlichen Handelns als prädeterminiert immer die Erkenntnis latent, dass es für Bildung als "letztliche Aufgabe und Leistung des Menschen selbst" (Glöckel 1994, 16) kein Äquivalent zu geben schien. Die neuerlichen Debatten des nunmehr angehenden 21. Jahrhunderts um Bildung legen allerdings den Verdacht nahe, dass sich alte, überwunden geglaubte Diskursmuster wiederholen.

7.3.2 Zur Verwendung des Begriffs 'Bildung' in den vorliegenden Dokumenten

In den hier untersuchten Texten findet sich der Begriff 'Bildung' in einer gewissen Reinform nur in Satz IRH004, und zwar als Zitat aus dem Hessischen Schulgesetz ("Jeder junge Mensch hat ein Recht auf Bildung."), das ihn aber gleich im Nachsatz auf die "*schulische* Bildung" hin präzisiert. Ansonsten kommt 'Bildung' in unterschiedlichen Begriffsverbindungen vor:

- Bildung ist Gegenstand *des Auftrags der Schule* (IPD096 + IFB079, IRH012, IRH024).
- Bildung ist differenzierbar in *grundlegend* und *aufbauend* (ZMD001).
- Es gibt eine "Sicht des Islam" bezüglich Bildung (ZMD001).
- Bildung ist Gegenstand eines entsprechenden eigenen Beitrags des islamischen Religionsunterrichts (ZMD001, IRH024).

In den folgenden Zusammenhängen steht 'Bildung' synonym für 'Herausbildung' oder auch 'Entwicklung':

- die Bildung einer "individuellen, religiösen Identität" (IRH050);
- die Bildung einer "positiven Identität" (IRH119).

[357] Beispielsweise schrieb E. Spranger der Heimatkunde besonderen "Bildungswert" und damit eine nachhaltigere Bildungswirkung zu als anderen Fächern. Sowohl für die empirisch-analytische als auch für die kritische Erziehungswissenschaft war und ist der Bildungsbegriff zu unbestimmt, da sein Bezug zum realen Leben der Gegenwart nicht klärbar ist. In dieser Richtung sind beispielsweise fünf Bedingungen aufgestellt worden, damit Bildung als Selbst-Bildung möglich werden kann: *Gestaltbarkeit* (historisch-politische Zusammenhänge aufzeigen), *Durchschaubarkeit* (Wissenschaftsorientierung und Erkenntniskritik fördern), *Sinnlichkeit* (zu Eigentätigkeit anregen und Erfahrungen mit Erlebtem verbinden), *Ganzheitlichkeit* (den Zusammenhang der Lebenspraxis verständlich machen) und *Solidarität* (Beschränkungen abbauen und die Schüler stärken) (siehe dazu Spranger 1949).

Damit ist jedoch die grundsätzliche Spannung zwischen Bildung und Erziehung nicht aufgehoben. Die Forderung nach "individueller" Identität lässt sich noch relativ problemlos auf die Seite der Selbst-Bildung des jungen Menschen legen, die Forderung nach "religiöser" Identität allerdings nur, wenn ihr ein Begriff von Religiosität zu Grunde gelegt wird, der einen psychischen, von Art und Anlage des Lehrgebäudes unabhängigen Befund beschreibt und nicht auf die Zugehörigkeit zu einer bestimmten Religion und ihre spezifischen Ausdrucksformen beschränkt wird. Es kann aber kaum angenommen werden, dass die Autoren hier einen anderen Kontext als den des Bekenntnisses zum Islam vertreten würden, selbst wenn sie Nicht-Muslimen generell zugestehen, ebenso religiös sein zu können wie Muslime. Auch die Wertung der Zielangabe "Identität" als "positiv" verschiebt das Gewicht in Richtung der erzieherischen Einflussnahme, denn damit kann sehr viel gemeint sein – von der bewussten Bejahung islamischer Glaubenssätze über das Sich-Aufgehoben-Fühlen im Islam bis hin zu einer Art von positivem Lebensgefühl, zur Fähigkeit zu konstruktiver Teilhabe oder auch Kritik an der Gesellschaft, die das ihrerseits als 'positiv' wertet und dementsprechend 'ihre' Muslime, die diese ihnen zugedachte Rolle zufriedenstellend erfüllen, auch belohnt.

Die Autoren gehen nicht wirklich bildungstheoretisch auf den Bildungsbegriff ein – nicht so sehr weil sie sich in den vorliegenden Dokumenten eines eigenen Jargons bedienen, sondern weil sie auch im theologischen Fundus des Islam Konzepte sehen, die auf die Bildsamkeit des Menschen abheben – sowohl mit Blick auf die 'natürliche' Disposition des Menschen zur Selbst-Bildung als auch auf seine grundsätzliche Erziehungsbedürftigkeit und damit auf die Notwendigkeit der *Grundlegung* von Bildung.

Aber mit der relativen Geschichtslosigkeit sowie dem theologischen Naturalismus der von ihnen vertretenen Bildungsvorstellung stellen sich die Autoren in gewisser Hinsicht auf Diskursebenen, wie sie in früheren bildungstheoretischen Philosophien wiederzufinden sind (die interdependente Nebeneinanderführung von Pädagogik und Theologie, die drei Erkenntnisquellen Schrift, Realia und 'Gemüt', ihr von der göttlichen Ordnung des Ganzen (und nicht vom Subjekt) her verstandener Kindheitsbegriff, die Vorstellung einer natürlichen Anlage zum Glauben, das Vertrauen in die Selbstwirksamkeit der religiösen Lehre, Identität in Form der Einheit von religiöser Lehre und persönlicher Identität...). Diese zum Teil einfach durch den pädagogischen Jargon verursachten Assoziationen, die auf der Seite des wissenschaftlich nachdenkenden Interpreten hervorgerufen werden, sind allerdings nicht auf explizite, historisch-bildungstheoretische Selbstpositionierungen der Autoren zurückzuführen (sie geben sich nicht als Anhänger von Comenius oder als Vertreter des Herbartschen Gedankens der religiös-sittlichen Persönlichkeit zu erkennen). Sie sind vielmehr verursacht durch das Bemühen, islamisch-theologische Vorausannahmen in einen Kulturraum hinein zu übersetzen, für dessen theologische und pädagogische Diskurse nun mal ein bestimmtes begriffliches Repertoire zur Verfügung steht. Im Ergebnis lässt sich darum folgende These aufstellen:

- Die Autoren machen als Muslime ihre in der islamischen Religionslehre gründenden theologischen und pädagogischen Motive verständlich, indem sie sie an gängige (alltags-sprachliche, aber auch wissenschaftliche) Diskursmuster ('Bildung als...', 'Erziehung als...') anbinden – im Sinne einer Übersetzung über kulturräumliche Grenzen hinweg. Durch Begriffsverschiebungen, aber auch durch den Zwang zum kurzen Textkorpus, wird dabei das theologische Profil, wie es für den Islam als 'ursprünglich' (in den arabischsprachigen Quellen identifizierbar) angenommen werden kann, verschoben.

Diese These lässt sich nicht allein am Untersuchungsmaterial belegen oder widerlegen, sondern nur durch Spiegelung an Positionen, wie sie von muslimischen Pädagogen und Theologen vertreten werden, die sich um bildungstheoretische Konzeptionen bemühen, *ohne* sie in andere Sprach- und Kulturräume übersetzen zu müssen. Dies kann nur an Hand einiger weniger Beispiele vorgestellt werden, die die Trennlinien, aber gegebenenfalls auch die Gemeinsamkeiten zwischen einer deutschsprachigen islamischen Religionspädagogik und der anderer Kulturräume deutlich werden lassen (vgl. dazu Abschnitt 8.4).

7.3.3 Zur Verwendung des Begriffs 'grundlegende Bildung' in den vorliegenden Dokumenten

Die Begriffsverbindung "grundlegende Bildung" findet nur in Dokument ZMD Verwendung:

> "Der islamische Religionsunterricht will aus der Sicht des Islam einen Beitrag zur grundlegenden Bildung leisten." (ZMD001)

'Grundlegende Bildung', "einer der schwierigsten und komplexesten Begriffe der Pädagogik" (Einsiedler 2001, 184), ist zunächst zu verstehen als Fachbegriff der Grundschulpädagogik[358]. 'Grundlegende Bildung' ist ein "offener Begriff", da es sich um eine Metapher, "ein Bild aus dem Bauwesen" handelt, das "wesentliche Züge des an sich abstrakten Sachverhalts erhellen" kann, aber auch "andere, ebenso wesentliche Momente verdunkeln" (Glöckel 1997, 336):

---

358 Die Prinzipien der Pädagogik des Grundschulbereichs wandeln sich ebenso wie die Denkschulen der Pädagogik auch. Dass das *Heimatprinzip* (Anknüpfen des Unterrichts an die Erfahrungen der Kinder in ihrer unmittelbaren Heimat) Ende der 70er Jahre einen erneuten Aufschwung erlebte und zu veränderten Fachbezeichnungen (Heimat- und Sachkunde im Bayerischen Grundschullehrplan von 1981) führte, besagte nicht, dass weltfremd oder wissenschaftsfern unterrichtet werden soll ([Kultusministerium Bayern] 2000, Heimat- und Sachunterricht, 39: "[...] aktive Aneignung und demokratische Mitgestaltung der Heimat, [...] Schätzenlernen heimatlicher Natur und Kultur und erste Formen einer aktiven Mitwirkung, [...] feste soziale Beziehungen, [...] verschiedenen Kulturen und Religionen begegnen, [...] Offenheit gegenüber der Welt und dem Fremden (Hinweis auf das vereinigte Europa und die Migrationsbewegungen)"). Dass mit Hilfe des früheren Prinzips des *Gesamtunterrichts* eine zu frühe Aufspaltung in Fachunterricht vermieden werden sollte, bedeutet keine Absage an wissenschaftsnahe Begrifflichkeit, Methodik und Elemantarisierung der Unterrichtsgegenstände. Die Idee des *Schullebens* und des Gestaltungsraums Grundschule, in dem der Schüler "schonraumhafte Freiheit genießen kann" (Breslauer 1994, 138), bedeutet keine Ausblendung der sozialen Wirklichkeiten und keine Scheu vor der Schule als Bewährungsraum, sondern dokumentiert das schulische Ringen um Ausgleich zwischen *Kindheit* als in sich konsistente Lebensphase einerseits und den Prinzipien *Leistung* und *Wettbewerb* andererseits.
Der Lehrplan für die Bayerische Grundschule ([Kultusministerium Bayern] 2000, 8) nennt beispielsweise folgende Elemente der 'Grundlegenden Bildung': Lesen, Schreiben und Rechnen als elementare Kulturtechniken (genau genommen sind das *Zivilisations*techniken), Fördern der kindlichen Wahrmehmungsfähigkeit, der musischen Kräfte und der Kreativität, das Lernen des Lernens und die Förderung des Denkens in Zusammenhängen, der Umgang mit dem Computer (gleichsam als die vierte Zivilisationstechnik der aktuellen Neuzeit), Gesundheits-, Verkehrs- und Sicherheitserziehung, Umwelterziehung, die Begegnung mit einer Fremdsprache und interkulturelles Lernen.
Als Prinzip und Comeniussche Vision des *omnes omnia omnio* ist "grundlegender Unterricht" älter als die Vokabel der Weimarer Republik, mit der die Aufgabe der neu geschaffenen 'Grundschule' auf den Punkt gebracht wurde: für alle (gemeinsam und verpflichtend) eine an höhere Bildung anbindungsfähige Bildungsgrundlage zu schaffen. Von hier ausgehend ist der Begriff weiter ausdifferenziert worden ("Grundlegung schulischen Lernens und Arbeitens", "Grundlegung individueller Entwicklung und individuellen Lernens", "Grundlegung sozialer Handlungsfähigkeit und -bereitschaft", "Grundlegende Bildung und Fachpropädeutik", "Grundlegende Erschließung der Lebenswirklichkeit des Kindes mit fachlicher Hilfe" und "Grundlegende Werterziehung"; siehe zusammenfassend Schorch 1994).

"[...] der Streit, ob der Auftrag der Grundschule in der 'Grundlegung der Bildung' liege, somit 'richtige' (mittlere, höhere) Bildung nur vorbereite, oder in 'grundlegender Bildung' die bereits als richtige, vollwertige, in und für sich gültige Bildung anzuerkennen sei [...] ist so überflüssig wie ein Kropf [...] Eines geht nicht ohne das andere" (a.a.O., 334).

Grundlegung der Bildung als "Mittel und Selbstzweck" (ebd.) kann für die vierjährige Grundschule verstanden werden als ein "bestimmter Anfang mit offenem Ende" (ebd.), auch wenn der Begriff in der Literatur unterschiedlich gelesen wird:

- als allgemein für die ersten Schuljahre reservierter Begriff ohne Festlegung des Zeitrahmens (siehe Lichtenstein-Rother/Röbe 1982, 9 und 77);
- als quasi propädeutischer[359] Unterricht der vier Grundschuljahre, der die Anknüpfung des 'weiterführenden Unterrichts' ermöglicht[360];
- als Unterricht während der gesamten Zeit der Kindheit vor dem Einsetzen des Reifealters (siehe dazu Peter 1954, 137).[361]

Maßgebliches Kriterium all dieser Definitionen ist der planmäßige Unterricht im Kontext eines übergeordneten Gesamtplans ohne Beschneidung des pädagogischen Eigenwerts der Grund legenden Phase. Dieser Eigenwert lässt sich zurückführen auf den Comeniusschen Leitsatz *omnes omnia omnio*: gleiche und gemeinsame Bildung für alle, die Allseitigkeit, Vollständigkeit und Ausgewogenheit dieser Bildung, und die dazu passenden Verfahrensweisen im Spannungsfeld ihrer beiden jeweils möglichen Extremformen: Kind- und Sachgemäßheit, Zukunftsgerichtetheit und Gegenwartsnähe, Gemeinsamkeit und Differenzierung, Gegenstandsnähe und Distanz, Eigenständigkeit und Vermittlung, Planung und Offenheit, Unterricht und Erziehung.

Um religiöse Erziehung geht es dabei primär noch nicht. In diesem Kontext ist die Vermittlung von Werten und die Ermutigung, sich in der Lebensgestaltung an Werten zu orientieren, nicht das Privileg einzelner Fächer, die Werte normativ setzen und Sinn stiften wollen. Es handelt sich um eine schulische Gesamtaufgabe grundlegender Natur. Sie verleiht der Grundschule ihr eigenes Profil. Das macht sie in den Augen derjenigen Betrachter suspekt, die zunächst einmal zögern würden, sich uneingeschränkt dem "christlichen Menschenbild" als "Grundlage für Wertorientierung und Sinnerschließung in der Grundschule" ([Kultusministerium Bayern] 2000, 8) anzuschließen, weil sie ihrem Bekenntnis nach kein ausgewiesen christliches Menschenbild vertreten. Es geht also mehr als nur um Orientierung an Werten; es geht um die Orientierung an *bestimmten* Werten[362], und das kann zu Konflikten führen.

---

359 In die anschlussfähigen Vorkenntnisse einführend. Der Begriff der "anschlussfähigen Bildung" ist nicht gleichzusetzen etwa mit dem Begriff "Schlüsselqualifikationen" (siehe dazu [BLK] 1997), der zu sehr in Richtung eines als "Spezialisierung" interpretierten Ansatzes tendiert: Es geht um die "Kontinuität der Bildungsgänge" besonders im Hinblick auf die "Stärkung der Persönlichkeit" der Schüler (siehe dazu Einsiedler 2001, 192 f.).

360 Das geht zurück auf einen Erlass des Reichministeriums des Inneren von 1921: "Die Grundschule als die gemeinsame Schule für alle Kinder der ersten vier Schuljahre hat die Aufgabe, den sie besuchenden Kindern eine grundlegende Bildung zu vermitteln, an die sowohl die Volksschule der vier oberen Jahrgänge wie die mittleren und höheren Schulen mit ihrem weiterführenden Unterricht anknüpfen können" (zitiert nach Wenzel 1970, 50).

361 In England die *elementary education*, in Holland die *basis onderwijs* vor dem Eintritt in das 'Jugendalter'.

362 Es ist Vorgabe des Art. 135 der Verfassung des Freistaats Bayern, "im Sinne der christlichen Bekenntnisse" zu unterrichten und zu erziehen. Wer für sich weder einen persönlichen Bezug noch einen Sachbezug zu Fragen der Religion aufgebaut hat, wird dazu nicht in der Lage sein.

Vor diesem Hintergrund ist die pauschale Berufung auf den IRU als Beitrag zur “grundlegenden Bildung” nicht unproblematisch. Dieser Beitrag kann, jedenfalls stellt sich das für die Grundschule so dar, eigentlich nur im Verbund mit prinzipieller Wertorientierung an sich geschehen, und zwar in Einklang mit den so bezeichneten ‘christlichen’ Werten. Diese dürfen aber nicht als ‘Sonderwerte’ verstanden werden, denn “Erziehungsziele haben [...] Wertvorstellungen als Grundlage” (Breslauer 1994, 125); das berührt das Verständnis von ‘grundlegender Bildung’ an sich:

> “’Werterziehung’ könnte man als den weiteren Begriff ansehen, der soziale (moralische), politische, religiöse, ästhetische, ökonomische, vitale Wertsphären einschließt. Doch bleibt auch hier der soziale Bezug unbestritten [denn] die Vermittlung von Werteinstellungen [kann] zumindest im Kindesalter nur durch zwischenmenschliche Akte geschehen [...] *Grundlegende Werterziehung ist in ihren Zielen, Inhalten und Methoden immer auch Sozialerziehung*“ (ebd.).

Die Autoren begreifen deshalb ihren dezidiert islamisch-religiösen Beitrag in diesem Sinne als “integriert” (IPD096-IPD097 + IFB079-IFB080). Sie geraten dadurch aber in die Zwangslage, die Integrierbarkeit der von ihnen vertretenen Werte zu belegen – sei es dass sie sie in Deckung zu bringen versuchen mit vergleichbaren christlichen oder rechtsstaatlichen Normen und Werten, sei es dass sie sie als unverwechselbar ‘islamisch’ aber *dennoch* als sinnvoll und gut herausstreichen.

Es ist darum anzunehmen, dass die Berufung auf den Bildungs- und Erziehungsauftrag der Schule und auf eine ‘den Grund legende Bildung’, sofern sie wie in einigen der Dokumente als Ausgangsformel für die Entwicklung curricularer Motive genannt wird, zu theologischen Verschiebungen des Islam-Bilds führen kann. Das muss an den einzelnen Aussagen der islamischen Religionslehre gemessen werden, um unterscheiden zu können zwischen einem Islam, wie er als Fachprofil von bestimmten Muslimen in Deutschland vertreten wird, und dem ‘unverschulten’ Islam, wie er in sonstigen Islam-Diskursen sichtbar wird. Dies ist allerdings nicht nur ein Thema des IRU, sondern ein Problem jeder ‘Einschulung’ von Religion. Es wird evoziert durch den Zwang zur Elementarisierung und Didaktisierung und damit zur Reduktion auf das für kategorial[363] und exemplarisch Erachtete, auf das “Elementare”, “Fundamentale” und “Exemplarische” als die drei Schlüsselkomponenten “didaktischen Denkens in unserer Zeit” (Glöckel 1996, 262).

Die bildungstheoretische Verortung der vorliegenden Dokumente ist darum nicht kohärent aufzeigbar. Einerseits gründet sie in den theologisch-anthropologischen Annahmen, andererseits in der floskelhaften Verwendung nicht mehr ganz zeitgemäßen pädagogischen Begriffsrepertoires. Dort wo sich die Autoren pädagogisch positionieren und in ihren Texten in die Tiefe gehen, kann es zu erheblichen Reibungen mit den normativen Vorgaben ihres religiösen Bezugssystems kommen. Das wird weiter unten mit Blick auf die Aspekte des erziehenden Unterrichts deutlich (zur inhaltlichen und didaktisch-methodischen Vertiefung des Aspekts der Grundlegung siehe auch unten 7.4.2 “Die Aufgaben von Grundschule”).

---

363 Hier geht es nicht um den Gegenbegriff zum ‘Formalen’: “Der Streit um ‘materiale’ oder ‘formale’ Bildung kann heute als überholt gelten [...] Inhalte und Methoden [...] sind enger miteinander verwoben. Die an Inhalten richtig erlernten Methoden sind ja selbst Inhalte” (Glöckel 1996, 261). Es geht um den Begriff der ‘Kategorie’ als der Fähigkeit, “weitere Sachverhalte, die über den gelernten hinausweisen, “sachgerecht zu beurteilen” (a.a.O., 262).

7.4 DAS VERSTÄNDNIS DER AUTOREN VON 'SCHULE'

7.4.1 Die Aufgaben von 'Schule'

Wie bereits aufgezeigt, sehen die Autoren den islamischen Religionsunterricht in den allgemeinen Bildungs- und Erziehungsauftrag der "deutschen" (IPD096 + IFB079, IRH024) Schule eingebettet. Das gilt für alle untersuchten Texte, auch wenn das nicht in allen so explizit formuliert wird. Diesem Auftrag sehen die Autoren den Rechtsanspruch der Schüler auf Bildung gegenübergestellt (IRH004), an den sich ihrer Auffassung nach nahtlos der Rechtsanspruch auf "Religion als ordentliches Lehrfach" anschließt (IRH010, IRH014). Das Profil von Schule als juristisch fassbares Institut wird in den Dokumenten IPD, IFB und IRH besonders deutlich skizziert (vgl. die Diagramme 4, 5 und 6, Anhang Teil 1):

- Schule soll einen wesentlichen Beitrag leisten zur Orientierung, Verständigung und Verantwortung (IRH107) sowie Lernen an Theorie und Praxis ermöglichen (IRH133).
- Um dieses Ziel zu erreichen, soll sie curricular verbindliche Inhalte (ZMD067, IRE001, IPD027 + IFB010) vermitteln durch zyklisches Wiederaufgreifen, Erweitern und Vertiefen von Themen (ZMD026, ZMD027, IRE046) sowie Erziehung bewerkstelligen, die zu Kommunikation und Zusammenarbeit befähigt (IPD122 + IFB104).
- Dabei ist ihre Garantenstellung zu beachten: Schule beeinflusst einschneidend das Leben von Kindern (IPD087 + IFB070). Sie ist materieller und öffentlicher Ausdruck der grundrechtlichen Garantie, dass die Bürger dieses Staates ihrer Religion nachgehen können (IPD091 + IFB074). Sie hat weltanschauliche Pluralität zu gewährleisten (IPD092 + IFB075).

Dieser allgemeine und schulpädagogisch relevante Kernbestand wird primär auf den Kontext Religion hin gelesen; weitere Aussagen beziehen sich explizit auf die Grundschule. Das Aufgabenprofil der Schule wird am deutlichsten in Dokument IRH herausgezeichnet, was an den zahlreichen Zitaten einschlägiger Bestimmungen des Hessischen Schulgesetzes liegt und nicht eigentlich von den Autoren stammt. Das lässt sich darauf zurückführen, dass sie als einzige ihren Anspruch als Religionsgemeinschaft geltend gemacht haben und darüber schon sehr früh in einen Rechtsstreit mit dem Kultusministerium ihres Bundeslandes gerieten. Nun wollen die Autoren die 'Verantwortlichen', zu denen sie als verfasste Religionsgemeinschaft ein konfliktbeladenes Verhältnis haben, auf drohende Defizite aufmerksam machen.

Die Konflikte zeichneten sich indes zur Zeit, als Dokument IRH entstand, noch nicht so ab. Liest man den Absatz "Rechtsgrundlage" (IRH001-IRH014) eng auf die Forderung nach IRU bezogen, lassen sich durch negative Kontrastierung die Defizite ermitteln, welche die Autoren den behördlichen Entscheidungsträgern ihres Bundeslandes indirekt zum Vorwurf machen:

- Wenn kein islamischer Religionsunterricht eingerichtet wird, dann nimmt die Schule keine Rücksicht auf die Empfindungen und Überzeugungen der Muslime in ihrer Rolle als Schüler und Eltern. Sie missachtet ihre Freiheit hinsichtlich ihrer Religion, ihres Glaubens und ihres Gewissens sowie ihr verfassungsmäßiges Recht auf die religiöse Erziehung ihrer Kinder. Das hat zur Folge, dass die Schule nicht vollständig zur Orientierung von muslimischen Kindern in ihrer Lebenswelt beitragen kann. Sie kann weder verantwortungsbewusstes muslimisches Handeln noch die Verständigung zwischen Muslimen und Nicht-Muslimen nachhaltig fördern. Muslimischen Kindern wird ein Teil Grund legender Erfahrungen vorenthalten. Die Missachtung des Rechts auf islamischen Religionsunterricht beeinträchtigt langfristig muslimische Kinder in ihrer seelischen und körperlichen Unversehrtheit und in ihrer geistigen

Freiheit und Entfaltungsmöglichkeit. Damit kommt die Schule ihrer Verpflichtung zur Wohlfahrt der muslimischen Schülerinnen und Schüler nicht umfassend nach.

7.4.2 Die Aufgaben von ‘Grundschule’

Alle vorliegenden Lehrplanentwürfe zielen ab auf den islamischen Religionsunterricht als Fach in der Grundschule, gehen aber nur am Rande auf die besonderen Erfordernisse dieses Schultyps ein. Die Schüler werden nur von Dokument ZMD als “Grundschüler” erfasst (0,34 % aller dort erfassten Begriffe, 0,07 % im statistischen Mittel; vgl. Tabelle 5, Anhang Teil 2). Die Autoren weisen darauf hin, dass sowohl inhaltlich als auch unterrichtsmethodisch auf die begrenzten Fertigkeiten und Fähigkeiten der Grundschüler Rücksicht genommen werden muss, ohne dass das jedoch für Jahrgangsstufen spezifiziert würde; die Aussagen sind allgemein gehalten (ZMD025, IPD196, m.E. auch IFB167 – hier fehlt der Hinweis auf den Schultyp; in IPD006 + IFB002 allerdings findet sich die Kennzeichnung der Schüler als “ganz junge Gläubige”). Die Grundschule wird auch in Dokument IRH in ihrem Profil charakterisiert (IRH040):

Profil der Grundschule:	Ort Grund legender Erfahrungen
Aufgabe der Grundschule:	das soziale Umfeld erschließen
Rolle des Islamunterrichts:	fächerübergreifender Beitrag

Zu ihrem zentralen Aufgabenprofil, in dem sich die Grundschule von allen weiter führenden Schulen unterscheidet, gehört der Vorrang von “Grundlegung” und “Einführung” gegenüber inhaltlicher Spreizung und Vertiefung im Fachunterricht (ZMD006, ZMD007, IRE008, IRE020, IRH093). Die Inhalte der unterschiedlichen Fächer sind integriert in gemeinsame “allgemeine” Erziehungsziele, die für die Grundschule insgesamt und für die Fachprofile der einzelnen Fächer gemeinsam “spezifiziert” werden müssen (IRH060).

Der Aspekt der Grundlegung lässt sich (die Dokumente insgesamt betrachtet) wieder in die drei Zielbereiche von Kenntnissen, Haltungen und Verhalten einteilen. Die bereits oben in Abschnitt 7.2.3 aufgezeigte Interdependenz tritt hier noch deutlicher zu Tage. Sie kann darauf zurückgeführt werden, dass die Autoren auch ihre allgemeinen Aussagen zur Grundschule eng am Thema des Religionunterrichts entlangführen:

Kenntnis:	Grund legende Vermittlung von Wissen (IPD109 + IFB092)
Haltung:	Basis schaffen für Einstellungen und Werthaltungen auf der Grundlage von Wissen (IRH041)
Verhalten:	Lernen durch Handeln und Einüben auf Grundlage der erarbeiteten Einstellungen und Werthaltungen (IRE013, IRH093)

Dass die Auswahl des Lehrstoffs und sein didaktisches Arrangement mehr unter erzieherisch integrativen Aspekten der Schulart Grundschule gesehen werden als das bei den weiter führenden Schularten der Fall ist, belegt die curriculare Integration aller in der Grundschule vertretenen Fächer in einen Gesamtlehrplan mit einheitlichem Profil. Die Autoren verstehen unter der “Integration” des islamischen Religionsunterrichts in den Bildungs- und Erziehungsauftrag auch seine fachlich-thematische Integration in den Fächerkanon der Grundschule und in ihre pädagogischen Leitziele, die sie als eigenständigen Schultyp kennzeichnen. Das betrifft die folgenden Aspekte:

- Exemplarität statt Vollständigkeit der Inhalte (ZMD025, ZMD067, IRE001, IRE008, IRE036, IRE046) mit der Möglichkeit ihrer späteren Erweiterung (IPD030 + IFB013) und Vertiefung (IPD148 + IFB126);
- eine für die Ziele der Grundschule und des Fachunterrichts Religion "geeignete" und den begrenzten Fähigkeiten der Schüler angemessene "Auswahl" und "zeitliche Abfolge" der Inhalte (ZMD067, ZMD068, IRE039);
- ein curriculares Arrangement der Ziele und Inhalte (ZMD067, IRE001, IPD027 + IFB010) entlang thematischer Säulen ("Themenbereiche"), die sich zyklisch wiederholen und die aufeinander aufbauen und ineinander greifen (curriculare Spiralität, Synthese der exemplarischen Inhalte zu ganzheitlicher Erkenntnis und Welterschließung) (ZMD052, ZMD056, ZMD064, IPD023, IFB006, IPD026 + IFB009, IPD083 + IFB066, IPD149 + IFB127).

Erkenntnisse und Lernzuwachs müssen "gefestigt" und "gesichert" werden (IPD075 + IFB058), um Grundlage sein zu können. Die dafür notwendige 'Nachhaltigkeit' soll erzielt werden...

- **...durch den Nachweis der Relevanz des Lernstoffs für das eigene Leben:**
  - eine Beziehung herstellen zwischen Lernstoff und Leben der Schüler (IPD053 + IFB037)
  - die Erschließung des sozialen Umfeldes ermöglichen (IRH040),
  - zur Orientierung in der kindlichen Lebenswelt und ihrer schrittweisen Ausweitung beitragen (IRH039, IPD073 + IFB056);
- **...durch die systematische Organisation der Lernprozesse:**
  - das Lernen schrittweise und optimal an die Vorerfahrungen der Schüler anpassen (IPD074 + IFB057),
  - die Lernschritte vom Kleinen zum Großen, vom Inneren zum Äußeren führen (IPD077 + IFB060);
- **...durch die Ausrichtung des Lernens auf sichtbare Verhaltensänderungen:**
  - zur Entwicklung guter Charaktereigenschaften anleiten (IRE042),
  - auf das gute Verhalten abzielen (IRE040),
  - auf die verantwortliche Gestaltung des eigenen Lebens und die Mitgestaltung des sozialen Lebens abzielen (IRH042).

Als weiterer Aufgabenbereich fällt der Grundschule die sprachliche Bildung zu, die Grundlegung der sprachlichen und kommunikativen Kompetenzen in Wort und Schrift. Begriffsbildung wird von den Autoren als integrales Unterrichtsprinzip gesehen (siehe unten 7.5.6.10). Auf diesen Aspekt geht insbesondere Dokument IRH ein: Seine Autoren sehen die "Ausrüstung mit Sprache" (IRH078) nicht nur als Aufgabe des islamischen Religionsunterrichts (sie sprechen in diesem Zusammenhang auch von "religiöser Sprachfähigkeit"), sondern als Auftrag an die Grundschule insgesamt; sie muss "Verständigung fördern" (IRH039) als Voraussetzung für "verantwortungsbewusstes" gemeinschaftliches Handeln.

Damit ist nicht nur ein fachdidaktisches Segment oder ein Unterrichtsprinzip beschrieben, sondern ein klimatischer Faktor von Grundschule. Dadurch dass der Besuch der Grundschule als erster Schule für alle Kinder ab Einschulungsalter gemeinsam und allgemein verpflichtend ist, sie andererseits aber auch über mehr Freiräume verfügt als die weiterführenden Schulen, bieten sich ihr auch vielfältigere Möglichkeiten, das allgemeine Klima von Leben und Lernen zu gestalten.

Einige der hierfür wesentlichen Faktoren wie der so genannte 'pädagogische Freiraum'[364] der Lehrerschaft oder die Gestaltung der Schullebens sind nicht exklusiv für die Grundschule reserviert; der Unterschied besteht jedoch in ihrer Gleichzeitigkeit für alle Kinder und ihrer relativ kurzen Konzentration auf einen Zeitraum von in der Regel vier Jahren, die zudem in entscheidende, für Fragen der Erziehung bedeutsame Entwicklungsphasen der Schüler fallen. Unter dem Stichwort des "Schullebens" (ZMD072, IRH099) lassen sich darum die folgenden Aussagen der Dokumente extrapolieren, welche für die Autoren zum unveräußerlichen Aufgabenbestand der Grundschule gehören (auch dies lässt sich nicht ohne den besonderem Blick auf den Beitrag des Religionsunterrichts erfassen): Die Grundschule ist für folgende Bereiche Gestaltungsraum:

- pädagogische Freiheit, Verantwortung und Ermessen (ZMD067, IPD198 + IFB169),
- lernpsychologische und sozialpsychologische Effekte (ZMD073),
- die Befähigung zum Lernen (IPD123 + IFB105),
- eine Erziehung in Anerkennung des grundlegend Guten und der gesellschaftlichen Grundwerte (IPD119-IPD120 + IFB102-IFB103),
- erstmals institutionelle religiöse Erziehung außerhalb des Elternhauses (IPD006 + IFB002),
- die Integration einer sprachlich, kulturell, national und religiös heterogenen Schülerschaft (ZMD063, ZMD074, ZMD075, ZMD081, IRE007, IRH099, IPD042 + IFB027), und
- die Abwendung religiöser Ghettoisierung (IPD226 + IFB196).

Mit Blick auf den ersten Schulversuch 'Islamunterricht in deutscher Sprache' an der Grundschule Brucker Lache in Erlangen fällt der Grundschule derzeit ein weiterer Aufgabenbereich zu, in dem sie sich aber prinzipiell nicht von weiterführenden Schulen unterscheidet:

- Die Grundschule bietet Gestaltungsraum für Schulversuche (IRE047, vgl. auch Dokument BEHR in seiner Gesamtkonzeption sowie Dokument ERL).

---

364 Das Recht jedes Lehrers zur "begründeten Abweichung" vom Lehrplan ist ein verfassungsrechtlicher Aspekt (vgl. Dietze 2001, 617). Die "pädagogische Autonomie des Lehrers [gehört] zu den Grundlagen einer Theorie des Lehrers. Für ihn bilden pädagogische Verantwortung und pädagogische Freiheit ein aufeinander bezogenes Begriffspaar" (van Buer 1995, 19.; vgl. auch Beckmann 1983, 236 ff.). Sie ist "im wesentlichen durch drei Merkmale gekennzeichnet [...] Der Begriff ist nicht im Grundgesetz verankert und somit nur ein abgeleiteter [...] Der Begriff umfasst nicht das Freisetzen pädagogischer Willkür, sondern er ist an den Erziehungsauftrag der Schule geknüpft [...] Die pädagogische Freiheit ist an die Professionalität des Lehrers gebunden" (van Buer 1995, 20). Westphalen sieht drei Tendenzen, die diese Freiheit gefährden: die Tendenz "zur Verrechtlichung schulischer Phänomene [...] zur 'Vernotung' der Schüler und zur Uniformierung der Schulen" (a.a.O., 21). Diese Frage spielt eine zentrale Rolle mit Bezug auf die Implementation curricularer Innovationen, denn: "Durchaus auch unabhängig davon, ob die Freiräume im unterrichtlichen Alltag auch genutzt werden (können), sind bereits die subjektiven Bedrohungen dieser Freiräume äußerst ernst zu nehmen; denn als Reaktanzphänomene sind z.B. Engagementverlust, mangelnde Reformfreudigkeit, Rückzug auf lehrerzentrierte pädagogische Zielvorstellungen etc. zu erwarten" (van Buer 1995, 24 f.).

7.5 DAS VERSTÄNDNIS DER AUTOREN VON ‘UNTERRICHT’

Hier soll das Unterrichtsverständnis der Autoren unter Zuhilfenahme folgender Teilaspekte analysiert werden, die sich aus der bisherigen Analyse als Schwerpunkte ergeben haben:

7.5.1 Allgemeine Aussagen zu ‘Unterricht’
7.5.2 IRU als ‘erziehender Unterricht’
7.5.3 Zur Frage der Operationalisierbarkeit einiger Unterrichtsziele in ihrem inneren Zusammenhang an Hand der Beispiele *Koranrezitation, Muhammad als Vorbild* und *Mitgestaltung von Gesellschaft und Staat*
7.5.4 Fertigkeiten
7.5.5 Querverbindungen zu anderen Unterrichtsfächern
7.5.6 Fachdidaktische Prinzipien

7.5.1 Zum Profil von ‘Unterricht’

‘Unterricht’ kann auf der systemtheoretischen Ebene und in Anlehnung an das Erziehungsverständnis Luhmanns aufgefasst werden als “das laufende Wahrnehmen des Wahrgenommenwerdens”, das “eine basale Gleichartigkeit des Beobachtens und Verhaltens verschiedener Teilnehmer [garantiert]” (Luhmann 2002, 103). Als Gestaltungs- und Wirkungsraum von Didaktik ist er in diesem allgemeinen Zusammenhang Ort der “spezifischen *Reduktion* von Komplexität”[365] mit Blick auf ein Muster von schrittweiser, geordneter und angeleiteter “*Steigerung* von Komplexität” (ebd.).[366] Unterricht wird charakterisiert durch die Art seines Aufbaus (Artikulation), seiner Form (Arbeits- und Sozialform), seiner Mittel sowie seiner Techniken und Organisation (Lehr-, Lern- und Arbeitstechniken). Er bedarf der Vorbereitung (Planung) und (abgesehen von der Durchführung selbst) der Nachbereitung (Erfolgskontrolle).[367]

Der in den untersuchten Dokumenten avisierte Begriff von Unterricht ließe sich hier einordnen als das *Funktionssystem* des gesellschaftlichen Teilsystems ‘Grundschule’, aber damit in zunehmendem Maße auch des *Deutungssystems* ‘Islam’ im Kontext der deutschen Gesellschaft.[368]

Wie bereits in Abschnitt 5.2 kurz angesprochen, ergeben sich aus dem pädagogischen Profil von Unterricht einige Unterschiede, die mit Einschränkung eine Charakterisierung der Doku-

---

[365] Aus strukturalistischer Sicht gesprochen: Der Unterricht muss die hohe Komplexität der Umwelt reduziert und systematisiert anbieten, damit der eigene, aktive Transformationsprozess im Individuum optimiert werden kann (siehe dazu Krüger 1999, 140).

[366] Der Unterrichtsbegriff hängt mit dem Bildungsbegriff zusammen. Mit der Phase des rationalistischen Bildungsbegriffs im 17. Jahrhundert (Leibnitz) wuchs die Bedeutung von Unterricht: “Zusammen mit dem humanistischen Verständnis hat Bildung hier zum ersten Mal eine spezifisch pädagogische Bedeutung. Unterricht als rational geplantes Lernen mit dem Ziel der gesellschaftlichen Tüchtigkeit und der persönlichen Zufriedenheit wird Aufgabe für die Schule, die jetzt mehr und mehr in den Blick kommt (Philanthropinismus auf der einen, der Staat als Organisator von Schulbildung auf der anderen Seite)” (Wehnes 2001, 282).

[367] Siehe zusammenfassend Schorch 2001, 789 ff. (Unterrichtsplanung und -vorbereitung), Strittmatter/Bedersdorfer 2001, 774 ff. (Unterrichtswissenschaft als Interventionsforschung), Bönsch 2001, 801 ff. (Methoden) und Kaiser 2001, 816 ff. (Formen).

[368] Luhmann sieht die Religion und insbesondere den Gottesbegriff (“das Modell Gott”) als gesellschaftliches Teilsystem und misst ihm eine wichtige Funktion zu, die in etwa der These von Religion als ‘Entlastungssystem’ vergleichbar ist, wie sie bei Vertretern der philosophischen oder theologischen Anthropologie (A. Gehlen 1998, 243 ff., G. Dux 1986, 70 ff. und F. Wagner 1978, 152 ff.) zu finden ist.

mente gestatten. Dies kann aber nur im Sinne einer Grundtendenz verstanden werden, da sowohl in den Zielsetzungen, dem Aufgabenprofil und den theologischen Grundlagen weit gehend Konformität besteht (vgl. auch die Interpretation der quantitativen Untersuchungsergebnisse im Abschnitt 5.7). Diese Charakteristika betreffen auch das Profil des Unterrichts:

- Dokument IRE hebt noch mehr auf die Informierung der Schüler über Grund legende Inhalte der islamischen Religionslehre ab. Auf die theologisch-anthropologische Herleitung von Zielen und ihre Formulierung unter Zuhilfenahme von Indikativen, Imperativen oder Modalverbkonstruktionen wird weit gehend verzichtet. Damit ist aber noch nicht der Vorrang eines rein auf Kognitivierung beruhenden Zugangs gegenüber erziehendem Unterricht beschrieben; den Autoren scheint es zunächst darum zu gehen, sachgegenständlich objektivierbare, basale Wissensbestände für den Grundschulunterricht zu katalogisieren.[369]
- Die Autoren von Dokument IRH bemühen – abgesehen von dem bereits erwähnten Bezug der Ziele und Inhalte auf die Dimension der Ethik – stärker als die anderen Dokumente einen pädagogischen Jargon, der die Modernefähigkeit von IRU durch seine Verschmelzung mit "zeitgemäßer" Pädagogik unterstreichen soll (IRH070; vgl. auch Satz IRH125, bei dem nicht eindeutig bestimmbar ist, worauf das Attribut "zeitgemäßer Charakter" deutet und wie die Kausalkonstruktion zu verstehen ist). Das bezieht sich auf "Projektorientierung" (IRH023), "Entschlüsselung" des historischen Kontexts von Offenbarung und "Transfer" des theologischen Gehalts als "wesentliches Unterrichtsmerkmal" (IRH064-IRH067) sowie die Abkehr nicht nur von veralteten Traditionen im Sinne religiösen Brauchtums, sondern auch von veralteten Methoden religiöser Vermittlung (IRH067, IRH070): "Kind- und Schülerorientierung" (IRH070-IRH071, IRH107), "entdeckendes" (IRH071) und "ganzheitliches Lernen mit Kopf, Herz und Hand", ferner die Ausrichtung des Unterrichts auf "Selbstfindung" und "Sprachfindung" (IRH079, IRH083).

  Der etwas missverständlich formulierte Satz IRH097 regt an, "den Religionsunterricht stetig mit neuem Leben zu füllen" und "das religiöse Erleben zu entfalten" (alternativ könnte hier auch stehen, dass der Religionsunterricht das religiöse Brauchtum über den Weg der pädagogischen Veranschaulichung und Bezugsetzung zum Leben der Kinder (IRH025, IRH080, IRH124) mit neuem Leben füllen soll; vgl. IRH098: "Riten, Verhaltensweisen und Normen mit Leben füllen"). Dem textanalytischen Befund nach soll der Religionsunterricht 'belebt' werden, indem einerseits die Religion eng an den Fragen des Lebens entlanggeführt wird, wie sie von Schülern gestellt werden; andererseits gilt es über den Weg der religiösen Deutung diesem Leben Sinn zu verleihen – womit im Groben das Korrelationsprinzip beschrieben wäre, über das sich alle Dokumente einig sind (siehe unten 7.5.6.11).
- Auf die Tendenz in Dokument ZMD, die religiöse Gemeinschaft als solche zu idealisieren, wurde bereits eingegangen (siehe oben Abschnitt 7.2.4.7). Die Autoren heben in einem Maß auf die religiöse Habitualisierung ab, die vom Religionsunterricht allein aller Voraussicht nach nicht zu bewerkstelligen ist. In diesem Zusammenhang wird die regionale Gemeinschaft als ergänzende Erziehungsagentur für die didaktische Anlage des Unterrichts wichtiger, als das in

---

369 Diese Vorerfahrungen haben auch den Lehrplan des Erlanger Schulversuchs beeinflusst; einige der Autoren waren Mitglieder oder Berater der dafür zuständigen Lehrplankommission. Zwar ist der nun entstandene Lehrplan (Dokument ERL) im Gegensatz zu Dokument IRE zweispaltig (Dokument IRE ist einspaltig) und damit differenziert nach (wenigen) fakultativen und (überwiegend) optionalen Inhalten, aber er ist in seiner Zieltaxonomie ähnlich kurz und dabei mehr auf die Beschreibung des theologischen Minimalbestandes und der aktuellen Situation muslimischer Schüler hin angelegt. Derartige Lehrpläne ziehen in der Regel ausführlichere Handreichungen nach sich, die um so wichtiger sind, je schwächer das Fach in der Lehrerbildung vertreten ist.

den übrigen Dokumenten der Fall ist: Sie ist Raum für "Einübung" und "Erfahrung" der im Unterricht gewonnenen Erkenntnisse. Die Autoren von Dokument ZMD vertrauen zudem stärker auf die Integration didaktisch arrangierter religiöser Information in die Wissensbestände der Schüler (Kognitivierung) und die Wirksamkeit dessen für die religiöse Sozialisation (Wirksamkeit der Lehre). Demgemäß folgt diesem Profil ein curricular sequenziertes, zweispaltiges Kompendium von Inhalten.

- Ähnlich liegt der Fall in den Dokumenten IPD und IFB, wobei ihre Autoren weniger auf eine lernpsychologisch operationalisierbare Sequenzierung kognitivierbarer Inhalte setzen, sondern auf die geglückte Korrespondenz zwischen Unterrichtsinhalt und naturgegebener Disposition des Kindes zu Glauben und religiöser Erkenntnis. Von dieser Position aus gesehen sind Auswahl und Anordnung der Unterrichtsinhalte letztlich nicht entscheidend, da hier die Autoren mehr auf Lernen als Prozess der Selbstorganisation setzen können. Folglich sind die Lerninhalte nicht curricular angelegt, sondern in einer Übersichtsmatrix für jeden Lernbereich dargestellt. Dieser Denkansatz erinnert entfernt an Spracherwerbstheorien[370], die darauf hinweisen, dass Sprache nicht didaktisch arrangiert, sondern unsortiert (aber an Hand der handelnden Erfahrung mit konkreten Dingen strukturierbar) auf das Kind einwirkt. Man könnte bei den Dokumenten IPD und IFB von einem naturalistischen Ansatz sprechen (auch die Dokumente ZMD und IRH vertrauen in gewissem Maß auf die Selbstwirksamkeit der Lehre und lassen eine grundsätzlich erziehungs-optimistische Haltung der Autoren erkennen).

Im Gegensatz zu den Dokumenten IRH und IRE deuten die Dokumente ZMD, IPD und IFB darauf hin, dass der Islamunterricht helfen soll, Defizite zu kompensieren, die nach Ansicht ihrer Autoren nicht nur in der häuslichen und gemeindlichen religiösen Erziehung von muslimischen Kindern bestehen, sondern auch im Erziehungsprofil der Grundschule; den Autoren geht es zumindest um eine *Ergänzung* des schulischen Bildungsauftrags. Grundrisse werden indes nicht verändert. Gleichwohl scheint es so zu sein, dass die Autoren das bisherige Fehlen des "eigenen Aspekts" von islamischem Religionsunterricht im Gesamt des Fächerkanons als Defizit mit Auswirkung auf den Bildungs- und Erziehungsauftrag der Schule insgesamt betrachten.

Das bedeutet: Die Einführung von IRU hat nicht nur Auswirkung auf die Muslime, sondern auf die schulische Situation schlechthin: Islamischer Religionsunterricht kann ihrer Ansicht nach die Schule dabei unterstützen, ihren Auftrag (vor allem, aber nicht nur hinsichtlich der muslimischen Schüler) besser zu erfüllen. Damit ist islamischer Religionsunterricht als eine Erweiterung im umfassenden Sinne und nicht nur als Randstundenphänomen angelegt. Im Unterabschnitt "Unterrichtskonzeption" der beiden Dokumente IPD und IFB wird dieser "eigene Aspekt" unter Vorgaben entfaltet, die sich dem Begriffsfeld einer wertorientierten Erziehung zuordnen lassen (IPD101 + IFB084). Für die Autoren gehört die "Realisierung" dieser Werte zum Bildungs- und Erziehungsauftrag der Schule. Aus ihrer Sicht scheint die Erfüllung dieses Auftrags dort in Gefahr, wo die Anbindung an "religiöse Motivation" ein "Defizit" aufweist (IPD100 + IFB083), nämlich:

> "Zwischen religiöser Motivation, Realisierung menschlicher Grundwerte und Realisierung gesellschaftlicher Grundwerte besteht oft ein Defizit."

370 Hier wäre die Parallele zu Chomskys Modul des *language acquisition device* ziehbar (siehe dazu die Veröffentlichungen von Noam Chomsky und Eric H. Lenneberg über die biologischen Grundlagen des Spracherwerbs; Chomsky 1972).

Der “eigene Aspekt” des IRU lässt sich also zunächst unter dem übergeordneten Ziel zusammenfassen, dieses Defizit “auszugleichen”, und zwar durch seine bipolare Anbindung einerseits an den gesellschaftlichen Wertehorizont, andererseits an die Religionslehre des Islam. Übereinstimmung zwischen den Dokumenten besteht zudem in der grundsätzlich als widerspruchsfrei gedachten Verankerbarkeit des Unterrichts sowohl in der Theologie als auch in der Pädagogik. Das soll hier kurz umrissen werden, wird aber im Zuge der Darstellung der Unterrichtsprinzipien auswahlweise zu vertiefen sein:

- Der islamische Religionsunterricht ist – ebenso wie der Glaube (ZMD004), die Glaubenspraxis (ZMD004, IRE016) und das tägliche Leben (ZMD004) – “ausrichtbar” beziehungsweise “beschränkbar” (ZMD005, ZMD059, ZMD061, IRE008, IRE010, IRE013, IRE030) auf Gott als “Zentrum” (ZMD003, IRH074) und die verbindlichen religiösen Quellen (IPD041 + IFB026, IPD034 + IFB018, IPD043 + IFB028, IPD046, IPD047 + IFB030).

Zwischen Unterricht, Glauben und religiösem System bestehen Interdependenzen; der Unterricht ist “anknüpfbar an”, “ausrichtbar auf” und “begründbar durch”

- den Glauben als Phänomen (IPD054 + IFB038) und als individuelle Haltung (ZMD005, ZMD056, IPD008, IFB003),
- die Perspektive religiöser Deutung (IRH025),
- die Vermittlung von Wissen (IRH046, IRH093) auf Grundlage der Offenbarungstexte (ZMD055, ZMD059, ZMD061, IRE035, IPD149 + IFB127, IPD176 + IFB151, IPD203 + IFB174),
- die Einübung islamischen Verhaltens (IRH047, IRH094),
- die kognitiv-kritische Reflexion (IRH048, IRH049), und
- eine zeitgemäße Methodik (IRH070, IRH125).

In fachdidaktischer Hinsicht sehen die Autoren die Berechtigung von Islamunterricht als Fach mit eigenständigem Profil (das heißt ohne Parallele zu anderen Fächern) in der möglichen Beantwortbarkeit von “existenziellen Sinnfragen” aus dem religiösen Deutungssystem des Islam als Lehre heraus (ZMD022). Als Fach der Grundschule zeichnen die Autoren ein Fachprofil, das ihrem Anliegen entspricht, einen Beitrag zum Grund legenden Unterricht zu leisten. Das schlägt sich vorrangig in Verben nieder, die das didaktische und im engeren Sinne unterrichtsmethodische Handeln der Lehrkräfte präzisieren: “grundlegen”, “anbahnen”, “Basis schaffen für”...[371] Ausgehend von diesen Verben lassen sich die Zielgebiete der Grundlegung noch einmal genauer fassen als weiter oben (7.2.3.2, a-e) dargestellt:

1) Grundlegung von Glauben

Angestrebt wird die Grundlegung einer kognitiv-intellektuellen (ZMD006, ZMD007, ZMD054), emotionalen (ZMD006, ZMD007) und auf das Verhalten gerichteten (ZMD006, ZMD007) Glaubenshaltung. Sie wird beschrieben als “Beziehung” zu dem über seine Eigenschaften “begreifbaren” Gott (ZMD032, IRH075) und soll auf “mündiger Entscheidung” (ZMD009) beruhen.

[371] Die für jedes der Dokumente genaue Zuweisung der einzelnen Verben lautet (Überschneidungen eliminiert):

ZMD	grundlegen, anbahnen, Basis legen für, Voraussetzung schaffen für, vorbereiten auf, befähigen zu, helfen, fördern von
IRE	stärken, unterstützen, Entwicklung ermöglichen
IRH	Wege aufzeigen, verhelfen zu, erleichtern, unterstützen, bereichern
IPD ,IFB	hinführen, erziehen, pflegen, begleiten, beitragen, aufspüren, ausloten, erweitern, ausdehnen, den Weg eröffnen, Zugang eröffnen, ingangsetzen, initiieren, festigen, anregen, erhöhen

Zudem soll sie an eine “bereits vorhandene” und vom Kind “bekundete Glaubensgrundhaltung” anknüpfen (IPD012).

2) Grundlegung von religiöser Identität

Religiöse “Mündigkeit” (ZMD009, ZMD037, IRE005), “persönliche Entscheidungsprozesse” (IPD106 + IFB089) und “eigene Persönlichkeit” (IRE005) sind die maßgeblichen Zielvorgaben für die pädagogische Anbahnung und Begleitung religiöser Identitätsfindung. Hierbei spielen “individuelle” (IRH050) Faktoren der religiösen Identität eine wichtige Rolle:

- ein “stabiles, islamisches” Selbstbewusstsein “(ZMD011) als Muslim” (IRE003, IRE004, IRE043, IRE045, IPD101 + IFB084, IPD102 + IFB085, IPD138 + IFB116);
- ein “persönlicher Zugang” (IRH073) zu Religion sowie “religiöser Deutung” (“Perspektive”; IRH025) der eigenen Lebenssituation als Prozess der “Selbstfindung” (IRH078) bzw. “Selbstentfaltung” (IPD013) und der gesamten “persönlichen Entwicklung” (IRH125);
- ein in “Gefühl” und “Unterbewusstsein” (ZMD053) verankertes, aber auch der Wirklichkeit angemessenes “Verständnis” von Gottes Nähe (IRH075) und von “Islam” (IRH068) in einer “selbstständigen Auseinandersetzung” mit der Religionslehre (IRH050) und ihrer Bezugsetzung zum “alltäglichen Leben” (IRH069).

Die Zielvorgabe der “Mündigwerdung” lässt sich präzisieren als Prozess, in dessen Verlauf die Schüler über den Weg zunehmender Welterschließung zu selbst verantworteten Definitionen und Glaubenswahrheiten, aber auch zu einer Haltung der Bejahung von Wertesystemen gelangen (IPD079 + IFB062, IPD089 + IFB072). Die Bereitschaft, das eigene Handeln über religiöse Motive zu gestalten, ist insofern auch Bestandteil der religiösen Identität, da die Autoren die Qualität der sozialen Beziehung in der individuellen “Beziehung zu Gott” verankert sehen (IPD059 + IFB043) und dies zu Erkenntniszwecken auch unterrichtlich wirksam werden lassen wollen (IPD078 + IFB061).

3) Grundlegung von religiöser Denk- und Sprachfähigkeit

Insbesondere die Dokumente IPD, IFB und IRH legen – dies im Kontext ihres gemeinsamen Bemühens um die Darstellung einer “modernen” und “zeitgemäßen” Pädagogik “vom Kinde aus” – Wert auf “Reflexion”; präziser:

- “Reflexion über Gott, Offenbarung, Werte und Normen” (IPD105 + IFB088) und ihr Zusammenspiel mit “gesellschaftlichen Grundwerten” (IPD119 + IFB102);
- “alternatives Denken” (IRH059) und “kritisches Untersuchen” (IRH128).

Grundlage für diese Reflexionsfähigkeit ist Sprachfähigkeit. Die Autoren wollen darum im Einzelnen “grundgelegt”, “gefördert” und “gesichert” wissen:

- allgemeines Sprachvermögen (IRH058, IRH078-IRH082);
- religiöse Sprachfähigkeit (IRH058, IRH069, IRH083-IRH092);
- die Fähigkeit und Bereitschaft zu “positiver” Kommunikation (IPD122 + IFB104);
- Grund legende Fertigkeiten, die die religiöse Sprachkompetenz bedingen, zum Beispiel die Kenntnis der deutschen Wortbedeutung zentraler arabischer Fachtermini des Islam (IPD188 + IFB161).

4) Grundlegung von religiös motivierter Handlungsbereitschaft

Mit dem islamischen Religionsunterricht soll die Grundlage dafür geschaffen werden, auf der inneren Basis eigener positiver "Werthaltungen" und "Einstellungen" (IRH041) das eigene Leben an Hand des Islam zu "gestalten" und zu "bewältigen" (ZMD005, ZMD008, ZMD040, IRH042). Ein zentrales Ziel neben anderen ist, die Schüler bereit und fähig zu gelebter "Toleranz" zu machen (ZMD011, IRH028, IRH059), verstanden als "Respekt vor den persönlichen Entscheidungsprozessen anderer" (IPD106 + IFB089) im Sinne von Ambiguitätstoleranz ("bestehende Gemeinsamkeiten und Werte in der Gesellschaft nutzen und Unterschiede respektierend belassen können"; IPD172 + IFB147). Dies soll zu einem allgemeinen gesellschaftlichen Klima der Toleranz führen, das einige der Autoren als Voraussetzung dafür sehen,

- auch in Ermangelung einer genuin "islamisch gestalteten Umgebung" als Muslim leben zu können (IPD227), und
- "mündig", "aktiv", "friedlich", "konstruktiv" und "verantwortlich" ("selbstverantwortlich", "eigenverantwortlich", "verantwortungsvoll"; ZMD009, IRH025, IRH042, IPD010) an der "Gestaltung von Gesellschaft, Staat und sozialem Leben" teilnehmen zu können (ZMD037, ZMD046, IRH042, IPD010).

"Grundlegung" wie? – Zur Frage der Lehrtechniken[372]

Was im Unterricht zuerst grundgelegt werden soll, entscheidet sich in der didaktischen Analyse, zu der es gehört, den Vorzug des einen Inhalts vor dem anderen zu bestimmen und damit seine Exemplarität zu begründen. Die Zielgebiete der Grundlegung lassen sich an Hand weiterer Verben in den Dokumenten auffächern, die das von den Autoren geforderte didaktische Handeln der Lehrkräfte näher beschreiben. Grundprinzip ihres Handelns im Unterricht soll Methodenvielfalt sein – sie sollen "die Schüler auf verschiedenen Wegen ansprechen" (ZMD063). Diese Verben fallen grob unter die folgenden Kategorien, die sich durch die bevorzugte Wortwahl der Autoren ergeben (in unterrichtsdidaktischer Hinsicht können sie sich in vielen Fällen überschneiden; das gilt besonders für den Bereich des so genannten "Vermittelns"):

a) Einführung
b) Aktualisierung
c) Erfahrbarmachung
d) "Vermittlung"
e) Kognitivierung
f) Anleitung
g) sonstige Kategorien zur Beschreibung des Unterrichtsprofils
h) Was keinesfalls zum Unterrichtsprofil gehören darf – oder: Was unbedingt dazugehören muss...

Das soll nun im Einzelnen inhaltlich aufgeschlüsselt werden.

372 Siehe hierzu auch Abschnitt 9.3.3; siehe zusammenfassend auch Aebli 1987.

a) Einführung

Hierunter lassen sich inhaltliche Kategorien zusammenfassen, über die die Schüler "informiert" werden sollen:[373]

- die religiösen Normen und Grundsätze der Glaubensquellen (ZMD039, IRH056) sowie die Bedeutung religiöser Riten (IRH056);
- die Bedeutung des Islam für das eigene Leben und Verhalten und für das Zusammenleben mit anderen (IRE040);
- die ethischen Dimensionen des Koran (IPD080 + IFB063);
- detaillierte Einzelheiten der Lebensgeschichte Muhammads (ZMD049);
- die gemeinsame Botschaft aller Propheten (ZMD045);
- die Fragen der Menschen heute (über die Prophetengeschichten) (ZMD044, IRE033, IRE036);
- die Existenz von Werten und ihre Bedeutung für den menschlichen Zusammenhalt (ZMD042).

Unter diese Kategorie fallen auch diejenigen Zielangaben, die im eigentlichen Sinne "Unterweisung" (verstanden als "*Ein*weisung" oder "Einführung") sind (aus Dokument IRE hier stellvertretend für alle Dokumente):

- erste kurze Suren (IRE020);
- die verbindlichen Glaubensinhalte (*îmân*; vgl. Fußnote 499 in Abschnitt 8.2.3.1) des Islam (IRE025);
- die verbindliche Glaubenspraxis (die so genannten "fünf Säulen") (IRE026);
- arabische Grundbegriffe und Prophetennamen (IRE038, IRE039).

b) Aktualisierung

Die Autoren insbesondere von Dokument IRH (das fügt sich ins Bild seines auf anschlussfähige Pädagogik bedachten Ansatzes) verfolgen das Anliegen, durch die "Hervorhebung" oder "Betonung" bestimmter Inhalte ihre Bedeutung für das Leben im Hier und Jetzt zu aktualisieren. Es handelt sich hierbei um die vorrangig korrelationsrelevanten Inhalte[374]; als damit korrespondierende Haltung der Schüler sehen die Autoren unterschiedliche Facetten des "Reflektierens":

- die intellektuelle, aktive, reflektierte Auseinandersetzung mit Fragen der Glaubensinhalte, der Glaubenspraxis und der Tradition (ZMD009, ZMD011);
- die Frage nach dem (historischen) Kontext von Offenbarung (IRH066);
- das Betrachten und Hinterfragen der Lebenswirklichkeit unter islamischen Gesichtspunkten (ZMD024, IRH025);
- das Fragen nach der Bedeutung der göttlichen Rechtleitung für den Einzelnen wie für die

---

373 Die für jedes der Dokumente genaue Zuweisung der einzelnen Verben lautet (Überschneidungen eliminiert):

ZMD	bekannt machen, hinweisen, antworten, ansprechen
IRE	informieren über, behandeln
IRH	vertraut machen mit
IPD ,IFB	unterrichten, aufgreifen, bereitstellen, Raum geben für, ansprechen, Anlass schaffen und nutzen, mit hineinnehmen

374 Die für jedes der Dokumente genaue Zuweisung der einzelnen Verben lautet (Überschneidungen eliminiert):

ZMD	anregen zu, aufmerksam machen auf, bewusst machen von
IRE	-
IRH	aktualisieren, betonen, thematisieren
IPD ,IFB	hervorheben

Gemeinschaft (Prophetengeschichten) (ZMD044) sowie der Wechselwirkung zwischen Gemeinschaft und Individuum (ZMD013);
- das "Reflektieren" über die Bedeutung von Schöpfer und Schöpfung (IRH052-IRH054, IRH131, IRH134);
- die Frage nach dem Sinn des Seins (IRH055) und des eigenen Lebens (IRH118, IRH125, IPD137 + IFB115).

Das pädagogische Ziel dieser auf Bezugsetzung zum eigenen Leben beruhenden Aktualisierung lässt sich, stellvertretend für alle Dokumente, über die Aussagen in Dokument IRH exemplifizieren: Verantwortung gegenüber dem Schöpfer und der Schöpfung wecken (IRH053), sich über die Stellung des Menschen und die eigene Stellung innerhalb der Schöpfung bewusst werden (IRH054), sich als Teil der von Gott sinnvoll und ganzheitlich geschaffenen Schöpfung angenommen fühlen – so wie man ist (IRH131, IRH118), und das gleiche Existenzrecht allen Lebens anerkennen, ohne vorrangige Hierarchie beziehungsweise Zuschreibung von Minderwert (IRH134, IPD137 + IFB115).

c) Erfahrbarmachung

Gemäß ihres Anliegens einer Pädagogik "vom Kinde aus" (vgl. dazu aber Abschnitt 7.3.1!), sind es vor allem die Autoren der Dokumente IPD und IFB, die einen Schwerpunkt auf den Aspekt des "Erlebens" legen. Auch in Dokument ZMD finden sich zahlreiche Aussagen, die hierher passen, wobei allerdings im Blick zu behalten ist, dass sie (in deutlichem Kontrast zu den Dokumenten IPD und b) die Moscheegemeinde als Erfahrungsraum gleichrangig neben den Unterricht stellen. Dokument IRH möchte die Schüler im Unterricht aus ihrem "persönlichem Gebetserlebnis erzählen" lassen (IRH091). Das setzt voraus, dass zumindest einige Schüler solche Erlebnisse beizutragen haben, weil sie schon beten (können), und dass im Anschluss an diese Unterrichtssequenz für alle die Möglichkeit geschaffen wird, gemeinsam zu beten, damit sich die mitgeteilten Erfahrungen nachvollziehen und zu Erkenntnissen führen lassen. Im Einzelnen geht es in Dokument ZMD um "Erfahrbarmachung" und in den Dokumenten IPD und IFB um "Erlebbarmachung" – somit also um den Nach-Vollzug in folgenden unterrichtlichen Inhaltsbereichen:
- mit Blick auf die Erschließung der eigenen (Um-)Welt:
  - die Welt als Realität (IPD055 + IFB039),
  - die Eingebundenheit in Gottes Ratschluss (ZMD048),
  - die Eingebundenheit in eine Welt der harmonischen Ganzheit (ZMD048),
  - sich selbst (als Schüler, als Kind, als Muslim) als Teil der Gesellschaft (IPD069 + IFB053);
- mit Blick auf die muslimische Gemeinschaft:
  - Tugenden in der Gemeinschaft (ZMD035),
  - die Fähigkeit der Gemeinschaft, mit anderen zusammenzuarbeiten (IFB051),
  - die eigene Fähigkeit, in der Gemeinschaft mit anderen zusammenzuarbeiten (IPD067),
  - die vertrauende Zuversicht, dass diese Zusammenarbeit notwendig und möglich ist (IPD069 + IFB052);
- mit Blick auf die Wirksamkeit von Religion:
  - wie die Religion in das tägliche Leben hineinwirkt (ZMD071),
  - wie die koranische Sprache auf Gefühl und Unterbewusstsein des Menschen wirkt (durch arabische Rezitationen des Originaltexts; ZMD053),
  - wie Menschen bei Prüfungen Hilfe, Zuflucht und Stärke finden durch ihren Dienst an Gott (über die Identifikation mit den Propheten) (ZMD047).

d) 'Vermittlung'

Alle hier untersuchten Dokumente verwenden die Handlungsanweisung "vermitteln". Dabei handelt es sich um eine Allerweltskategorie, die in pädagogischen Texten vielleicht ganz vermieden werden sollte, da sie keinerlei Aussage darüber trifft, was wie vermittelt werden soll. Sie ließe sich auch einfach durch den Umkehrschluss abhandeln, dass die Texte nichts erwähnen, was nicht vermittelt werden sollte – mit Ausnahme der durch Negationen eindeutig ausgeschlossenen Inhalte und Methoden, die unter Gliederungspunkt g) aufgeführt werden (s.u.). Sammelt man aber die an dieses Verb gekoppelten Inhalte, dann erhält man eine Auffächerung der wesentlichen Zieldimensionen und Zielkategorien, die gleichsam als Überschriften über allen operationalisierbaren Zielen stehen könnten. Das gestattet folgenden Schluss:

- Die Autoren sprechen dann von "Vermittlung", wenn sie sich auf allgemeine Grobziele beziehen. Es ist für sie auf dieser Bezugsebene jedoch kaum möglich, die methodischen Ansätze zu spezifizieren.

"Vermittelt" werden soll:

Dokument ZMD:	• Gottvertrauen und optimistische Weltsicht (ZMD010) • der Islam mit Bezug zum Leben hier und jetzt (ZMD015, ZMD 017) • Einsichten, die Glauben erschließen (ZMD017) • erste Informationen über Entstehungsgeschichte und Eigenart des Koran (ZMD051) • die fünf Säulen des Islam (ZMD061)
Dokument IRE:	• die Grundlagen der islamischen Religion (IRE 002) • die Grundelemente der arabischen Schrift (IRE 024) • Grundlagen des islamischen Verhaltens (über die Sira) (IRE 031)
Dokument IRH:	• notwendiges Wissen (IRH 044, IRH046, IRH093) • islamische Moralwerte (IRH 044)
Dokumente IPD und IFB:	• Gebote und Verbote – nicht losgelöst von der Erfahrungswelt des Kindes (IPD 079 + IFB062) • Sachwissen in Verbindung mit Werten (IPD 099 + IFB 082) • "auch" Katechese (IPD 105 + IFB088) • grundlegendes Wissen (IPD 109 + IFB092) • Wissen um die Würde, mit der der Schöpfer seine gesamte Schöpfung ehrt (IPD 155 + IFB133) • Identität (IPD 157 + IFB135)

e) Kognitivierung

Die Aussagen der Dokumente, die sich auf Verben dieser Kategorie beziehen (“erklären”, “offen legen”...[375]), zielen ab auf das “Verständnis” des Islam, auf das “Verstehen”. Hier treten in besonderem Maße die theologischen Positionen in Form der Deutung des *Islam als...* zu Tage, denn allen diesen Verben ist gemeinsam, dass ein Inhalt nicht nur eingeführt und vorgestellt werden soll, sondern *erklärt in seiner Bedeutung von...* Insofern ergibt sich folgendes “Verständnis der Religion und ihrer Quellen in ihrer Bedeutung für die Lebensgestaltung der Schüler” (ZMD014-ZMD020), das sowohl die Position der Autoren wiedergibt als auch das Islambild, zu welchem die Schüler im islamischen Religionsunterricht gelangen sollen:

- als Offenbarung mit eigenem Offenbarungskontext (ZMD051, ZMD053, IRH066);
- als verständliche und plausible Antwort auf Fragen nach dem Sinn (ZMD020, ZMD048, ZMD060), die der Mensch als Geschöpf Gottes stellt (IPD133 + IFB111);
- als Weg[376],
  - die Welt zu sehen, zu deuten, zu nutzen (ZMD057, ZMD058, IRH025, IRH078);
  - der freiwilligen vertrauensvollen Ergebung in Gottes Willen (ZMD059);
  - der Gestaltung und Bewältigung des Lebens (ZMD059);
  - zu einer lebendigen Beziehung zum Glauben, zum Lebensalltag (IPD107 + IFB090, IPD110 + IFB093);
- als Hilfe, Halt, Stärkung, Rechtleitung, Orientierung, Anleitung und Richtschnur (ZMD050, IRE029, IRE030, IRE031);
- als Anleitung für einen behutsamen Umgang und verantwortungsvollen Gebrauch der lebensspendenden Ressourcen (IRH133);
- als erschließ- und anwendbare Quelle (IRE023, IRE024)
  - von ethischen Moralwerten (IRH044, IRH048),
  - von Prophetengeschichten, Gleichnissen und Wundererzählungen (IRH076),
  - von dokumentierter Glaubenserfahrung (IPD003);
- als festes, identitätsstiftendes Grundwissen über eigene Werte und Strukturen (IPD070 + IFB054);
- als Glauben mit eigenen Inhalten und “Konsequenzen” (IPD003), der in Beziehung steht zu “Alltagsrealitäten” (IRH049), zur Lebenssituation der Angesprochenen (IPD003, IPD159 + IFB136) und zu Grunderfahrungen der Kinder (IPD021, IFB004) und ihrer “Gefühlswelt” (IPD185 + IFB158);
- als religiöses System auf Grundlage schriftlicher Quellen mit sprachlichen Besonderheiten (IPD142 + IFB120, IPD189 + IFB162).

Die bereits oben angesprochene Tendenz von Dokument ZMD, muslimische Gemeinschaft zu idealisieren, wird mit dieser Kategorie der ‘Kognitivierung’ besonders stark akzentuiert, da die Autoren darauf angewiesen sind, das von ihnen favorisierte Bild von religiöser Solidargemein-

---

375 Die für jedes der Dokumente genaue Zuweisung der einzelnen Verben lautet (Überschneidungen eliminiert):

ZMD	erschließen, erklären, ausweiten, vertiefen, begreifbar machen, erkennbar machen, verstehbar machen, die Erkenntnis fördern, sichtbar machen, offenbaren, Zugang eröffnen zu, auseinandersetzen
IRE	erläutern, anschaulich machen, lernbar machen
IRH	erörtern, sich kritisch auseinandersetzen mit, reflektieren
IPD ,IFB	darlegen, offen legen, erinnern an, erfassbar machen, Beziehung herstellen, in Beziehung setzen, Bezug nehmen auf, Bezug aufbaubar machen zu, erfassbar machen

376 Zum Begriffsfeld *sharî^c a* = “Weg” (*sirât, milla...*) siehe Abschnitt 8.2.2.c.

schaft (vgl. oben 7.2.4.7) entlang des Gegenhorizonts der ‘real existierenden’ Gemeinschaften zu zeichnen. Dies ist indes ein Befund, der sich nur implizit am Text festmachen lässt, da sich die Autoren hinsichtlich expliziter Kritik an bestehenden Gemeinschaften verständlicherweise zurückhalten. Aber eben nicht nur über das Erleben und Einüben, sondern auch über den Weg der kognitiven Explikation soll den Schülern folgendes Bild von muslimischer Gemeinschaft vermittelt werden:

Gemeinschaft → als der eigene, “unmittelbare” muslimische Erfahrungsraum	• ausschließlich auf Gott ausgerichtete Beziehungsgemeinschaft (ZMD030, ZMD032, ZMD033, ZMD035, ZMD076, ZMD077, auch IRE045, IPD075 + IFB058) • Solidargemeinschaft (ZMD031, ZMD036) • kulturell vielfältige Gemeinschaft (ZMD075) • “Stütze”, “Halt”, hilft bei der eigenen religiösen Entwicklung (ZMD075)
Gemeinschaft → als der allgemein mitmenschliche Erfahrungsraum	• Solidargemeinschaft (ZMD036, ZMD046) • Raum zur Gestaltung von Beziehungen (ZMD030, ZMD035, auch IRE045) • Gemeinschaft mit anderen Religionen (ZMD046)

Auf Grund der zum Teil ambivalenten Begriffsverwendung von “Gemeinschaft” lassen sich einige der Aussagen sowohl auf Gemeinschaft im Sinne von ‘eigener religiöser’ als auch ‘allgemein gesellschaftlicher’ Solidargemeinschaft hin interpretieren. Das semantische Gewicht von ‘Solidarität’ in beiden Dimensionen unterstreicht einerseits den idealistischen Ansatz der Autoren von Dokument ZMD. Andererseits stellt sich hierbei die Frage drohender Loyalitätskonflikte, wenn die Geltungsbereiche der Loyalität nicht präzise formuliert und voneinander abgegrenzt werden. Auf diese Problematik wird weiter unten (7.5.3) noch eingegangen.

f) Anleitung

Unter didaktischen Handlungsanweisungen wie “einüben” oder “nutzbar machen”[377] gruppieren sich Inhalte und Ziele, die sowohl auf die religiöse Praxis im engeren Sinne wie auch auf das Handeln über den schulischen Unterricht hinaus weisen. Diese Kategorie ist in ähnlicher Form übergeordnet wie die Kategorie der “Vermittlung”, da sich nicht in jedem Fall so eindeutig wie bei der Anweisung “Rollenspiel” ermitteln lässt, auf welche Art die unterrichtliche Operationalisierung methodisch vonstatten gehen soll:

[377] Die für jedes der Dokumente genaue Zuweisung der einzelnen Verben lautet (Überschneidungen eliminiert):

ZMD	nutzbar machen, fruchtbar machen, tun
IRE	verwirklichen, anleiten
IRH	einüben, motivieren zu, beitragen zu, mit Leben füllen
IPD ,IFB	profitieren von

Auf das Einüben im Unterricht bezogen:	• religiöse Riten, Verhaltensweisen und Normen (IRH 056, IRH098) • Textverstehen an Hand geeigneter Koranübersetzungen (IPD 034 + IFB018)
Mit Brückenfunktion zwischen unterrichtlichem und außerunterrichtlichem Handeln:	• Rollenspiele, die soziale Erfahrungen widerspiegeln, die Gestaltung von Festen und Feiern, gemeinsame Unternehmungen mit Eltern und Schülern und die Mitgestaltung des Schullebens (ZMD029, ZMD 072, IRE044, IRH 099)
Mit Brückenfunktion zwischen der religiösen und der sozialethischen Dimension des Handelns:	• Elemente einer religiös ausgerichteten Lebensweise, die auf selbstverantwortliches Handeln abzielen (IRH 057) • die Beziehung zu Gott als Grundlage für verbindliche ethisch-moralische Verhaltensmaßsstäbe (ZMD043, IRH 047) • Charaktereigenschaften (IRE 042)
Mit Brückenfunktion zwischen der emotionalen und der kognitiven Dimension von Religion:	• die Wirkung der koranarabischen Rezitation (ZMD053)
Mit Brückenfunktion zwischen der kognitiven und der Handlungsdimension von Religion:	• die Bedeutung des Verstands für die Umsetzung der Religion in konkretes Tun (ZMD020, ZMD041, ZMD 061, ZMD062, IRE 012, IRE013, IRE 016, IRE 026, IRE 028) • die Lernfähigkeit jedes einzelnen Kindes (IPD 072 + IFB 056)
Mit inter-/intrareligiöser Brückenfunktion:	• Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den Religionen (ZMD046) • der ganzheitliche Charakter des Islam in seiner Bedeutung für die Integration von Schülern unterschiedlicher muslimischer Ausprägung (ZMD063, IRH 099) • Gespräche zwischen Kindern über ihre Religion (IRE 006, IRE 035)

g) Sonstige Kategorien zur Beschreibung des Unterrichtsprofils

Einige der didaktischen Handlungsanleitungen der Dokumente stehen vergleichsweise singulär da. Sie sollen hier aber dennoch angeführt werden, um das Profil islamischen Religionsunterrichts, wie es von den Autoren entwickelt wird, zu vervollständigen.

- *“Auswendiglernen”*
  Die Autoren geben dem Auswendiglernen Raum, wollen es aber sinnvoll in die Pädagogik integrieren, wohl auch um den Vorbehalt zu entkräften, dass (so der Vorwurf gegen die so genannten Koranschulen) das Repetieren vor dem Verstehen komme. Dass diese Frage in der Grundschulpädagogik kontrovers diskutiert werden kann, soll hier ebenso wenig erörtert werden wie die Selbstverständlichkeit, dass Grundschülern heute die Lust an sprachlicher Kreativität nicht mehr durch den Zwang zum Auswendiglernen von Gedichten verleidet werden darf. Dem Memorieren rein nach Maßgabe des Lustprinzips jedoch sind mit Blick auf die Ziele des islamischen Religionsunterrichts Grenzen gesetzt, die die Autoren an einigen

wenigen "liturgischen Texten" (IPD196 + IFB167) und "wichtigsten Koransuren" (IRE017, IRE018, IRE019, IRE021, IRE023) festmachen, die für die Gebetspraxis benötigt werden. Diese Texte müssen auf Arabisch gelernt werden; die Verwendung von Übersetzungen für das rituelle Gebet wird gemeinhin von muslimischen Gelehrten als unzulässig erklärt und entspricht auch nicht der Tradition islamischer Kulturräume – unabhängig von ihrer jeweiligen Sprache. Die wichtigsten Koransuren sind, neben Sure 1 des Koran (*al-fâtiha*), die kürzeren Suren des letzten Dreißigstels des Koran (der so genannte *juz'-ᶜamma*; der Koran ist in dreißig gleich lange Lese-Teile untergliedert, die es erleichtern, innerhalb der maximal dreißig Tage des Fastenmonats Ramadan den Koran einmal ganz durchzulesen). Die in Frage kommenden 'kurzen' Suren umfassen zwischen drei und sieben Versen.[378]

- *"Differenzieren, Harmonisieren, Integrieren..."*
  Dieser Aspekt weist über die Berücksichtigung heterogener sprachlicher und kognitiver Fähigkeiten hinaus (siehe unten 7.5.6.9): die bereits angesprochenen Merkmale unterschiedlich intensiv gelebter häuslicher Religiosität und der mehrfach schon erwähnte "Respekt vor den persönlichen Entscheidungen anderer" (IPD106 + IFB089) – ein Hinweis, der zwar primär in *inter*religiöser Hinsicht zu lesen ist, aber auch die *intra*religiöse Dimension berührt. Es geht um die Integration einer in sich religiös heterogenen muslimischen Schülerschaft und um das Anliegen der Autoren, diese zu einer "harmonischen" Einheit zu führen. Dieser Punkt ist für das Unterrichtsprofil aller Dokumente von entscheidender Bedeutung, denn die Spannung zwischen der erhofften Bejahung des Islam auf der einen Seite und der freien Entfaltung einer eigenen, persönlichen religiösen Identität auf der anderen bleibt zunächst unlösbar bestehen. So wie die Lehrplanentwürfe angelegt sind, läuft das am Ende auf eine Entscheidung hinaus, die die jeweilige Lehrkraft für ihre eigene Lerngruppe und die Anlage ihres Unterrichts selbst zu treffen und vor sich selbst, den Schülern und deren Eltern zu verantworten hat. Prinzipiell zu fragen wäre, ob diese Entscheidung der Lehrkraft überlassen werden darf oder ob hier nicht schon auf der Ebene des curricularen Fachprofils eine religionspädagogische Position bezogen werden sollte, die unter Umständen von der gewohnten theologischen Position, wie sie von Muslimen vertreten wird, abweicht. Dieser Gesichtspunkt wird von muslimischen Fachvertretern unterschiedlich gesehen und soll unter Bezugnahme auf den Erziehungsbegriff in der theologischen Diskussion in Abschnitt 8.4 wieder aufgegriffen werden (siehe auch Abschnitt 9.2.2).

- *"Kindgemäßheit"*
  Der lapidaren Bemerkung eines dem Verfasser dieser Dissertation persönlich gut bekannten

---

[378] Die Erfahrung im Unterricht mit Grundschülern zeigt, dass sie individuell in 'plastische' Phasen kommen, in denen sie gerne auswendig lernen und dann auch längere Passagen in verblüffend kurzer Zeit behalten können. In 'trockenen' Phasen machen sie um das Auswendiglernen lieber einen Bogen. Von daher wäre darüber nachzudenken, ob man einer Lerngruppe zum gleichen Zeitpunkt dieselbe Anforderung stellen soll. Sinnvoller scheint es zu sein, mit den Kindern zum Schuljahresbeginn darüber zu sprechen, welches Pensum bis zu den Zwischenzeugnissen auswendig gelernt werden soll, ihnen jederzeit freien Zugang zu den Texten zu ermöglichen, mit ihnen Techniken des Auswendiglernens einzuüben und ihnen ansonsten die Freiheit zu lassen, was sie wann memorieren wollen. Zudem sollte ihnen die Entscheidung darüber gelassen werden, ob und wann sie einen Text vor der Klasse vortragen, ihn lieber 'unter vier Augen' der Lehrkraft aufsagen wollen oder einer von ihnen selbst gewählten Gruppe von Mitschülern. Auch mit dem Elternhaus kann man hier kooperieren. Der damit möglicherweise einhergehende Verlust der Lehrkraft an 'Kontrolle' muss in Kauf genommen werden; Selbstorganisation und der eigene innere Antrieb zum Vortrag haben Vorrang. Es muss nicht jeder muslimische Schüler zum Vorbeter ausgebildet werden.

muslimischen Religionslehrers, im islamischen Religionsunterricht werde nicht *gespielt*, sondern *gelernt*, würden die Autoren der vorliegenden Lehrplanentwürfe schwerlich zustimmen. Sie fordern denn auch "pädagogische Behutsamkeit", einen "kindgemäßen" (IRE032) und "kindgerechten" (IRH072) Unterricht, der auf "Anschaulichkeit" (IRE032) Wert legt und "spielerischen Formen" (IRE024) Raum gibt. Das betrifft die im Unterricht verwendeten Materialien, insbesondere Übersetzungen von Korantexten, den Zugang zu ersten Grundelementen der arabischen Schrift (nachspuren, kalligraphisch-künstlerisches Gestalten...) und das Unterrichtselement des "Erzählens" (IRE031-IRE032), besonders des Erzählens von Muhammad.[379] Mit dem Vorschlag einer der so genannten "Kinderbibel" nachempfundenen Koranübersetzung (IPD034 + IFB018) wagen sich einige der Autoren allerdings weit vor; ein derartiger Zugriff auf den Koran gilt unter Muslimen weithin als Tabu. Das fällt für die hier entwickelten Entwürfe indes nicht sonderlich ins Gewicht, da ein übermäßig textgestützter Unterricht grundsätzlich nicht in das Unterrichtsprofil passt. Diese Frage könnte aber spätestens mit dem Religionsunterricht der weiter führenden Schulen zum Problem werden. Hier sei am Rande bemerkt, dass für die nun angelaufenen Schulversuche in Niedersachsen und Bayern keinerlei zugelassene Materialien zur Verfügung stehen. Bereits von Muslimen auf den Markt gebrachte Materialsammlungen sind für den Unterricht in der Schule nur bedingt geeignet. Der Faktor schüler- und unterrichtsgerechten Materials darf nicht unterschätzt werden: Die islamische Privatschule des Berliner Trägervereins "Islam Kolleg e.V." benötigte viele Jahre Eigenarbeit, um einen einigermaßen tragfähigen Material-Fundus an Bildern, Texten und Gegenständen für sechs Jahrgangsstufen aufzubauen.

- *"Offenheit"*
  Der Islamunterricht soll "offen gestalteter Religionsunterricht" sein in Bezug auf die Teilnahme "nicht-muslimischer Schüler" (IRH015-IRH017). Damit ist nicht *der* so genannte 'offene Unterricht' als Konzept mit eigenständigem methodischem Profil gemeint[380], sondern die Autoren vertreten die Position der *konfessionellen* Öffnung "für alle Kinder der

---

[379] Auf dem Büchermarkt existiert bereits seit vielen Jahren ein kindgemäße und vorsichtig illustrierte Nacherzählung der 'Sira' als *simplified reader* (siehe Funßnote 575 in Abschnitt 8.3.2).

[380] Unter diesem unscharfen Begriff versammelt sich eine unüberschaubare Vielfalt an unterrichtsmethodischen Ansätzen: entdeckendes, kreativitätsförderndes und handlungsorientiertes Lernen, Projektunterricht, Lernen am Spiel, diskursives Lernen... (siehe zusammenfassend Glöckel 1996, 142 ff.). "Unter dem Signum 'Offener Unterricht' werden Unterrichts(-teil-)konzepte diskutiert, die Schüler/innen ermöglichen wollen, ein eigenes Verhältnis zur Welt und den Wissensbeständen der Menschen zu gewinnen. Die Gewinnung eines Selbstkonzeptes, besonders für die Organisation des Lernens, ist ein zentrales Anliegen. Lernende haben ihren je eigenen Lerntypus und ihr eigenes Lerntempo. Unterricht in der herkömmlichen Art (*im Sinne von teacher-proof; eigene Einfügung*) kann nicht gewährleisten, dass Eigenarten berücksichtigt werden. Die Teilkonzepte Wochenplanunterricht, Freie Arbeit, Wahldifferenzierter Unterricht, Projektarbeit, Stationenlernen, Werkstattunterricht wollen auf je eigene Weise Spielraum geben für selbst verantwortetes, mindestens mitbestimmtes Lernen [...] Die Prämissen dafür sind: Die Schüler/innen werden als Subjekte ihres Lernens verstanden [...]" (Bönsch 2001, 897). Einige der hier genannte Teilkonzepte gehen auf reformpädagogische Ansätze zurück (Petersen, Freinet, Montessori) und sind in den 80er Jahren wieder intensiver für die mediale Unterrichtsorganisation im Sinne einer "vorbereiteten Lernumgebung" (nach Maria Montessori) in der Grundschule aufgenommen worden. Sie werden heute nicht in Konkurrenz, sondern als Ergänzung für weitere Unterrichtskonzepte gesehen, die der aktiven Rolle des Lernenden und der moderierenden Rolle des Lehrenden jeweils den Vorrang einräumen vor traditionellen Formen der Vermittlung. Auch der so genannte 'Frontalunterricht' hat weiterhin seine Berechtigung: Er hat Entlastungs- und Sortierungsfuktion und wird in der Schulpraxis nach wie vor überwiegend praktiziert (siehe Meyer/Okon 1984 und Gudjons 2003 zur Unterscheidung zwischen traditionellem und integriertem Frontalunterricht). Siehe zu neueren Erhebungen zum 'offenen Unterricht' Brügelmann 1998.

Schule (IPD200 + IFB171, IPD204 + IFB176) und der *inhaltlichen* oder *methodischen* Öffnung "für Veränderungen" (Satz IRH125 ist mehrdeutig formuliert). Darüber hinaus fordern einige Autoren die *innerkonfessionelle* Öffnung des Unterrichts für diejenigen muslimischen Kinder, die "selbst bisher keine religiöse An-Bindung erfahren haben" (IPD202 + IFB173). Die Autoren weisen darauf hin, dass die Entscheidung hierüber bei den Erziehungsberechtigten liegt. Die Erfahrungen mit dem katholischen oder evangelischen Religionsunterricht zeigen allerdings, dass die Teilnahme von Kindern anderer Konfessionen an einem schulischen Religionsunterricht die Ausnahme bleibt. In seltenen Fällen liegen die Gründe dafür in stundenplantechnischen Problemen oder in der Schwierigkeit einer Religionsgemeinschaft, genügend Schüler für eine eigene Lerngruppe versammeln zu können. Aus diesem Grund haben auch vereinzelt muslimische Kindern in den zurückliegenden Jahrzehnten christlichen Religionsunterricht mitbesucht, was bei ihnen gelegentlich sogar dazu geführt hat, sich intensiver mit dem Islam auseinanderzusetzen. Voraussetzung dafür scheint ein überdurchschnittlicher Grad an reflektierter Religiosität und Zutrauen in die eigene Religion im betreffenden Elternhaus zu sein, der den Grad der Angst vor religiöser 'Umpolung' der Kinder übertrifft, sowie Vertrauen in die lauteren Absichten der Lehrkraft. In allen Fällen, die dem Verfasser dieser Untersuchung persönlich bekannt sind, war dies der Fall.[381] Eine interessante Frage, die hier aber nicht erörtert werden kann, wäre, inwieweit die hier vorliegenden Entwürfe von nichtmuslimischen Eltern als für einen Unterricht geeignet angesehen werden, zu dem sie ihre Kinder gerne anmelden würden.

- *"Lebendigkeit"*
  Die Autoren von Dokument IPD verwenden an einigen Stellen das Attribut "lebendig", das für Dokument IFB weit gehend übernommen wurde und in gewisser Weise mit der Forderung von Dokument IRH nach "Belebung des Religionsunterrichts" korrespondiert. Als Auftrag an den Unterricht wird formuliert:
  - die in Koran und Sunna dokumentierte "Glaubenserfahrung" lebendig darlegen (IPD003);
  - dem Glaubens mittels Ritus, Brauch und Fest auch im Unterricht "lebendigen Ausdruck verleihen" (IPD104 + IFB087);
  - die Schüler durch das Einbeziehen ihrer "eigenen Erfahrungswelt" den Unterricht "lebendig erleben" lassen (IPD183 + IFB156).

381 Allerdings mit einer Ausnahme: In der beruflichen Praxis des Verfassers dieser Untersuchung als Grundschullehrer ist es im Schuljahr 1997/1998 passiert, dass einer seiner muslimischen Schüler den katholischen Religionsunterricht besuchte – und diesen zu sprengen drohte. In Fragen der Christologie "störte" dieser Schüler (vierte Jahrgangsstufe) nach Ansicht des aus Kroatien stammenden und von seinem Glauben sehr durchdrungenen Lehrers den Unterricht durch "freche Bemerkungen" wie zum Beispiel dass Jesus gar nicht gekreuzigt worden sei. Zu allem Überfluss war der Lehrer rein sprachlich nicht in der Lage, dieser muslimisch authentischen Binnensicht Paroli zu bieten – er war zudem nicht geschult genug, dies als islamisch-theologische Position zu erkennen. Der Kollege gehörte zu einem Kontingent katholischen Hilfspersonals aus Polen und Kroatien, das von der Kirche zum Unterricht in die Schule abgeordnet worden war. Dem redegewandten Schüler konnte er argumentativ nichts entgegensetzen, also erteilte er ihm einen Verweis. Der Junge stürmte unter lautstarkem Protest das Rektorat, woraufhin der Verfasser dieser Untersuchung vom Schulleiter zur deeskalierenden Moderation aus seinem Unterricht gerufen wurde. Aber auch der hatte seine liebe Mühe mit dem Schüler, der seinerseits Probleme damit hatte, den Kreuzestod Jesu als Zentrum christlicher Lehre zu verstehen, geschweige denn zu akzeptieren. Am Ende des Schulvormittags wurde der Junge von seinem Vater abgeholt. Die Sache kam zur Sprache, woraufhin der Vater zur Überraschung aller Anwesenden ausholte und seinem Sprössling eine Ohrfeige verpasste. Damit war das Thema 'Offenheit' vorerst erledigt.

Ob man von Koran und Sunna als Quellen sprechen kann, in denen "Glaubenserfahrung" niedergelegt ist, wäre eine theologische Streitfrage, da sich hier eine nicht ganz unproblematische Parallele zu dem christlich-theologischen Verständnis des Bibel als 'inspiriertes Glaubenszeugnis' ergeben könnte, das sich so weder historisch noch theologisch auf den Koran oder die Sunna übertragen lässt. Entscheidend scheint aber für die Autoren ihr Verständnis von der Natur des Glaubens zu sein, welches sich hinter ihrer Forderung nach Verlebendigung verbirgt: Glauben bedarf des *gelebten*, *handelnden Ausdrucks*, um Glauben sein zu können. Somit hat, auch wenn es sich in quantitativer Hinsicht nur um einige wenige Sätze handelt, die Frage des Glaubens, seiner Ausdrucksformen und seiner *Entdeckung* durch den Schüler maßgeblichen Einfluss auf Profil und Stil des Unterrichts. Es handelt sich um eine für die Autoren übergeordnete Dimension des Unterrichts (IPD054-IPD055 + IFB038-IFB039), die ähnlich wie in Dokument ZMD die insgesamt theologisch-normative Grundanlage ihres gesamten Lehrplans widerspiegelt.

- *"Installation" und "Festigung"*
  In Zusammenhang mit den oben beschriebenen Aspekten der "Verlebendigung", die aus theologischer Sicht auch als Stimulierung der 'Fitra' interpretiert werden kann, scheint es sich bei der nachfolgend formulierten Zielangabe nicht so sehr um einen lexikalischen Fehlgriff zu handeln, sondern vielmehr um die konsequente Fortführung des hypothetischen Gedankens, der IRU docke gleichsam an ein naturgegebenes Glaubensmodul an. Das wird von den Autoren noch unterstrichen: Eine Beziehung zwischen der Alltagswelt des Kindes und seinem Bewusstsein als Geschöpf Gottes zu "installieren", ist "das erklärte Ziel" des Lehrplans (IPD053 + IFB037).

  Emotional tragfähige Beziehungen sind jedoch auch nach alltagssprachlichem Verständnis nicht von außen her "installierbar", sondern bestenfalls anreg- oder förderbar (siehe auch Abschnitt 7.6.2.f). Solche Formulierungen verwirren besonders in einem Kontext pädagogischer Aspiration, der entlang theologisch-anthropologischer Grundthesen das Bild eines indoktrinationsfreien Religionsunterrichts zeichnet. Das berührt auch die Zielangabe, die Beziehungen des Kindes (zu Gott und seinen Mitgeschöpfen; IPD075 + IFB058) und seine Bewusstseinsprozesse (hinsichtlich der Werte des Koran; IPD101 + IFB084, IPD102 + IFB085) zu "festigen".

  Dass auf der theoretischen Ebene ein 'natürliches Modul' wie die 'Fitra' für religionspädagogische Verhältnisbestimmungen zur Verfügung gestellt wird, mag zu der Idee verleiten, es sei mittels methodischer Zugänge adressierbar und gestatte den Durchgriff auf das 'Bewusstsein' des Schülers. Damit geriete das demokratische Unterrichtsprofil jedoch in Gefahr. Die Grenze vom Wecken religiösen Bewusstseins hin zum Manipulationsversuch könnte überschritten werden. Geht man von der berechtigten (siehe dazu unten Gliederungspunkt h) Unschuldsvermutung aus, so wäre den Autoren hier lediglich vorzuhalten, dass sie unvorsichtig formuliert haben; sie wollen nur das Bewusstsein ihrer Schüler wach halten und schärfen und langfristig die Haltung einer aufmerksamen Weltwahrnehmung erzeugen, auf die sie ihre pädagogische Intention religiöser Deutungsfähigkeit der wahrgenommenen Welt bauen.

  Abgesehen davon wäre es noch nicht als Verstoß gegen den beruflichen Ethos zu werten, von der Warte des gläubigen Religionslehrers aus das Bewusstsein der Menschen unmittelbar zu beeinflussen und zu verändern. Dass nur Gott die Herzen der Menschen zu erreichen und

in ihr Innerstes zu blicken vermag, gehört zum Kernbestand der islamischen Lehre.[382] Allerdings geriete man in Erklärungsnot, wenn der mit 'Naturanlage' implizierte Automatismus nicht zu den erwarteten Unterrichtserfolgen führt. Dann nämlich käme doch die Frage nach der Methodik eines Religionsunterrichts auf den Plan, die am Ende den 'wahren' Glauben zeitigen soll (was Satz IPD011 indes eindeutig in Abrede stellt; der entsprechende Satz fehlt in Dokument IFB). Der Anspruch von der freien Entwicklung "persönlicher Religiosität" wäre damit nicht zu erfüllen (vgl. auch den nachfolgenden Punkt h).

h) Was keinesfalls zum Unterrichtsprofil gehören darf – oder: Was unbedingt dazugehören muss...:

In den Dokumenten ZMD, IPD und IFB befinden sich einige Sätze, in denen die Autoren bestimmte pädagogische und theologische Zielsetzungen sowie methodische Vorgehensweisen ablehnen, indem sie sie ausdrücklich verneinen. Die Verneinungen werden durch die gewohnten Verbalnegationen zum Ausdruck gebracht, aber auch durch emphatische Negationen wie "keinesfalls" oder verneinte Imperative hervorgehoben. Die entsprechenden Textstellen lassen sich, unter Berücksichtigung ihrer Kontexte, in positive Aussagen umformulieren, die auf Grund ihrer Betonung nicht etwa nebensächliche, sondern zentrale Elemente des Unterrichtsprofils in ihrem Zusammenspiel zu Tage fördern:

- Der islamische Religionsunterricht soll *bekenntnisorientierter* Unterricht sein. Mit Blick auf diese Bekenntnisimmanenz soll er sich allerdings nicht in reiner Katechese erschöpfen, vielmehr soll die religiöse Unterweisung sinnvoll in einen aufgeklärten, auf zeitgemäßes Verstehen der Religion angelegten Unterricht integriert werden (IFB062 + IPD079, IFB088 + IPD105, IRH094). Die Glaubensfindung ist legitimes Ziel des Unterrichts, jedoch nur unter Berücksichtigung der persönlichen Glaubensvorstellungen und -wege der Schüler; "Glaube" ist methodisch nicht "bewerkstelligbar"(IPD011). In diesem Zusammenhang steht die Forderung, den Unterricht frei zu halten von jedwedem Klima der Indoktrination oder Missionierung; das Unterrichtsklima beruht auf der Freiheit von Zwang oder Angst (IPD154 + IFB132, IPD174 + IFB149, IPD209 + IFB181). Die religiösen Regeln, welche Koran und Sunna auch an das Kind herantragen, sollen so vermittelt werden, dass sie nicht als Maßregelung oder lastende Verpflichtung empfunden werden, sondern als für das Leben hilfreiches Angebot (ZMD018, ZMD019, IFB155 + IPD182). Dazu gehört auch, die existenziellen Fragen und ihre mögliche Beantwortung aus dem religiösen Deutungssystem heraus mit den Schülern sensibel anzugehen (ZMD023).
- Den Unterricht allein auf die Kunde des Islam und anderer Religionen oder auf einen Ethikunterricht abzustellen, entspricht nicht den Zielsetzungen der Autoren (IPD080-IPD082 + IFB063-IFB065, IPD167 + IFB144). Weder Religionskunde noch reiner Ethikunterricht können die maßgeblichen religionspädagogischen Anforderungen erfüllen, die zuvörderst Domäne jedes authentischen Religionsunterrichts sind: die eindeutige Bezugnahme auf Fragen des Lebens im Jenseits (IFB098 + IPD115, IRE035), das Einüben religiöser Riten als "tätiges Bekenntnis" (ZMD061) und ein Unterricht, der in Bezug zur religiösen Gemeinschaft außerhalb der Schule steht (ZMD012). Der islamische Religionsunterricht kann die in den muslimischen Gemeinschaften gelebten Traditionen aufgreifen, soll aber ihrer kritiklosen Übernahme keinen Vorschub leisten. Prinzipiell bleibt der islamische Religionsunterricht neutral gegenüber den unterschiedlichen Herkunftsnationen der Schüler und ihrer

[382] Koran 35:38

Traditionen, indem er vorrangig das theologisch gesicherte religiöse Brauchtum einübt und sichert (ZMD075-ZMD077). Hinsichtlich der im religiösen Brauchtum lebendigen fremdsprachigen Elemente soll der Unterricht der Hinführung an den arabischen Koran Raum geben, ohne aber eine übertriebene Sakralisierung des Koran-Arabischen oder die verdeckte Einführung von Arabisch als Fremdsprache anzustreben (IPD187 + IFB160, IPD191 + IFB163).

- Der Unterricht ist eingebettet in den Fächerkanon der öffentlichen Grundschule, in das Miteinander unterschiedlicher Religionsgemeinschaften und der Gesellschaft insgesamt. Mit der übergeordneten Zielvorgabe des friedlichen Zusammenlebens in der multireligiösen und multikulturellen Zivilgesellschaft hat der islamische Religionsunterricht dafür Sorge zu tragen, dass andere Religionen von den Schülern nicht als Bedrohung oder als minderwertig empfunden werden (IPD173 + IFB148). Gemeinsamkeiten zwischen den Religionen sollen im Unterricht erarbeitet werden, ohne aber dabei die Unterschiede zwischen ihnen zu verwischen (ZMD046). Gemäß dem Ansatz des Islam, der auf das Leben des Menschen in seiner Fülle und Ganzheit abzielt, sollen die Themen des islamischen Religionsunterrichts wechselseitig und übergreifend – auch in fächerübergreifender Kooperation – erschlossen werden (IPD007, ZMD011, IPD079 + IFB062, IPD149 + IFB127). Der theologischen Authentizität des islamischen Religionsunterrichts ist dabei in jedem Falle Rechnung zu tragen, insbesondere mit Blick auf die Gestalt des Propheten Muhammad (IPD169 + IFB145, ZMD063) und auf eine ausgewogene, exemplarische Berücksichtigung aller tragenden Aspekte der islamischen Religionslehre, aber auch ohne den Anspruch auf eine inhaltlich vollständige Vermittlung aller Aspekte dieser Lehre bereits in der Grundschule (ZMD025).

7.5.2 IRU als 'erziehender Unterricht'

Durch die Koppelung des IRU an Fragen der Wertorientierung wird die Grenzziehung zwischen Bildung, Erziehung und Unterricht noch unschärfer; alle drei Dimensionen stellen Bezugspunkte der schulischen Arbeit mit Kindern dar. Erziehung und Unterricht werden unter der Vorgabe bildungstheoretischer Vorannahmen zusammengeführt zum "erziehenden Unterricht". Das ist nicht eine Sonderform neben 'normalem' Unterricht, sondern Charakteristikum von Unterricht an sich:

> "Unterricht erzieht, und das ist sein Spezifikum, mittels seiner Inhalte [...] Jedes Fach, gleich welchen Inhalts, stellt den Lernenden von Aufgaben, verlangt Auseinandersetzung mit den Ansprüchen der Sache, Fertigwerden mit Schwierigkeiten, verbindliche Erfüllung von Pflichten. Jedes bietet eben dadurch Chancen der Bewährung, Bestätigung, Lebenssteigerung, aber auch der Selbstprüfung, des Erfahrens von Grenzen, der Selbsterkenntnis. Es fördert die Haltung der Sachlichkeit, die Zurücknahme subjektiver Wünsche und Zwecke vor dem Anspruch des Gültigen [...] Unterricht erzieht im *Zusammenleben* durch kluge Steuerung von Gruppenprozessen, Gewöhnung an richtiges Arbeits- und Sozialverhalten, Kultivierung des Umgangstons und der Sprache, gegenseitige Hilfe und Wettbewerb, Förderung sozialer Sensibilität mittels vorsichtiger Reflexion, Rücksicht auf des Recht der anderen, Hilfe bei der Wahrung berechtigter Ansprüche, Gewährung von Mitsprache und Mitverantwortung" (Glöckel 1996, 312).

Erziehung im Unterricht beruht auf Erziehungsmaßnahmen als 'personale Führungshilfen':

> Zuwendung und Gespräch, Vorbild und taktvoller Hinweis, Anerkennung und Missbilligung, Ermutigung und Zurechtweisung, Verständnis für Probleme und Nöte, Verlässlichkeit und Vertrauenswürdigkeit" (a.a.O., 313).

Dabei handelt es sich zwar nicht um eine neue Auffassung von Unterricht, aber um eine, die im Zuge der Diskussion um Werteerziehung erneut an Aktualität gewonnen hat.[383] Ihr können die Profile aller hier untersuchten Dokumente zugeordnet werden, auch wenn die Bezeichnung ‘erziehender Unterricht’ in den Texten selbst nicht vorkommt. Aber: Die Idee der Vorbildfunktion der Lehrkraft vor allem hinsichtlich der Dimension religiöser Erziehung verstärkt dieses Unterrichtsprofil (siehe unten Abschnitt 7.6.2.f).

Der Gedanke, Lern- und Erziehungsziele im Verbund zu sehen, geht (nicht allein) auf J. F. Herbart (Begriff der ‘Bildsamkeit’) zurück: In seiner 1806 erschienenen “Allgemeinen Pädagogik” schrieb Herbart allerdings als Erster zusammenfassend und systematisch über “Erziehung durch Unterricht”. Maßgabe hierfür war die Begründung von Normen und Werten für die Erziehung.[384] Zuvor hatte bereits Trapp (1780) “erstmalig die Begriffe Erziehung, Unterricht und Bildung in einen theoretischen Zusammenhang” gestellt (Wehnes 2001, 279). Bei Herbart dominierte der Erziehungsbegriff, später bei Humboldt der Bildungsbegriff; Schleiermacher konzentrierte sich wieder auf die “Theorie der Erziehung”; “das 20. Jahrhundert setzt diese wechselnde Betonung von Erziehung und Bildung fort” (ebd.).

Herbarts Auffassung nach soll der Unterricht nicht nur Kenntnisse vermitteln, sondern zuerst sittliches Wollen anregen; über Unterricht findet immer auch Erziehung statt.[385] Mit seinem Namen verbindet sich heute noch das Schlagwort vom *Mut zur Erziehung*, mit dem immer wieder und mit intervallartiger Intensität an Lehrerinnen und Lehrer appelliert wird. Die Vielzahl der an der Erziehung mitwirkenden Faktoren jedoch wirft die Frage auf, inwieweit die Schule überhaupt Erziehung steuern kann (zur Kritik an erziehendem Unterricht als traditionellem Konzept siehe zusammenfassend Eickhorst 2001):

> “Dazu gehört nun nicht, alle Anforderungen als ‘überzogen’ zurückzuweisen, sondern zu prüfen, was *nur* die Schule auf eine ihr eigene Weise leisten kann und dies ‘im kleinen’ zu vollenden” (Eickhorst 2001, 737, unter Hinweis auf Glöckel 1985).

---

383 “In der Auseinandersetzung mit den Mitmenschen, mit den Lerngegenständen und mit sich selbst sollen in einem erziehenden Unterricht sittliche Einstellungen grundgelegt und bestärkt werden” ([Kultusministerium Bayern] 2000, 8). Auf neuere Ansätze erziehenden Unterrichts im Kontext der moralischen Erziehung in der Schule weist Keck (2001 b) hin, wobei er folgende These zu Grunde legt (vgl. dazu die Kölner Wertestudie, Fußnote 273 oben in Abschnitt 7.2.1): “Dies ist angesichts der Werteverlustes und -wandels in der pluralistischen Gesellschaft [...] eine Neuausrichtung der Pädagogik” (Keck 2001 b, 201 f.).

384 Herbart nannte fünf aus der philosophischen Ethik gewonnene und “gesicherte” Normen (auch: “praktische Ideen”): innere Freiheit, Vollkommenheit, Wohlwollen, Recht und Billigkeit (siehe dazu Herbart 1982, 22 ff.). Als Bezugspunkte für die Positionen einer ‘normativen Erziehungswissenschaft’ wurden formuliert: weltphilosophische Konzepte, transzendentalphilosophische Konzepte und die Grundwertediskussion – als Gegenposition zu einer ‘wertfreien’ oder ‘emanzipatorischen’ Erziehungswissenschaft (zu den Ideologiediskursen in der Erziehungswissenschaft siehe König/Zedler 1998, 28). In dieser Hinsicht sind die hier beschriebenen pädagogischen Denkschulen normativ. Normativität allein ist jedoch als Kennzeichen dieser aufklärerischen pädagogischen Strömungen allein nicht hinreichend, weshalb die oft verwendete Bezeichnung ‘normative Pädagogik’ nur zu verstehen ist vor dem Hintergrund späterer Paradigmenwechsel.

385 Diesem Geist wird mit Art. 131 der Verfassung des Freistaats Bayern Rechnung getragen: “(1) Die Schulen sollen nicht nur Wissen und Können vermitteln, sondern auch Herz und Charakter bilden.” Absatz 2 entwickelt konkretere Entwicklungsaufgaben (so genannte “oberste Bildungsziele”): “(2) Oberste Bildungsziele sind Ehrfurcht vor Gott, Achtung vor religiöser Überzeugung und vor der Würde des Menschen, Selbstbeherrschung, Verantwortungsgefühl und Verantwortungsfreudigkeit, Hilfsbereitschaft und Aufgeschlossenheit für alles Wahre, Gute und Schöne und Verantwortungsbewusstsein für Natur und Umwelt.” Diese Ziele werden ergänzt: “(3) Die Schüler sind im Geiste der Demokratie, in der Liebe zur bayerischen Heimat und zum deutschen Volk und im Sinne der Völkerverständigung zu erziehen.”

Der Erziehungsbegriff wird je nach Wissenschaftsepoche und pädagogischer Denkschule unterschiedlich zum Bildungsbegriff in Bezug gesetzt. Grundsätzlich aber müsste Unterricht als Erziehung (beziehungsweise Erziehung als Unterricht) im Sinne eines Gegenpols zur reinen Selbst-Bildung verstanden werden – so lange man von der Idee einer vollkommenen Formbarkeit des Menschen ausgeht und darin die Berechtigung sieht, Mittel zur Erreichung von Zielen einzusetzen, die weit gehend unabhängig von den Entfaltungsbedürfnissen des Heranwachsenden festgelegt werden (‘der vollkommene Mensch’; vgl. dazu das Pendant des *insân as-sâlih* in den Pädagogikentwürfen muslimischer Autoren in Abschnitt 8.4.3). Es geht in der täglichen Arbeit in der Schule aber nicht um ideologische ‘Reinformen’, sondern um Mischungen mit bedarfsgerechten Schwerpunktsetzungen:

> “Verinnerlichung, Innenwelterweckung, Innerlichkeit, Wertentscheidung, Transzendieren, Wissen und Haltung sind Formeln für dieses Anliegen. Es durchzieht alle Unterrichtsarbeit, es trägt sie, gibt ihr Richtung und Sinn. So gibt es hier zwar Grenzen der Verwirklichung, aber kein Gegenprinzip” (Glöckel 1996, 310 f.).

Als Grenzen der Erziehungwirkung von Unterricht wären zu nennen:

> “die äußere Situation [...] die Überlastung [...] die Funktion als Schonraum vor der eigentlichen vollen Bewährung, die offenen und geheimen, personalen und medialen, legitimen und illgegitimen Miterzieher, die Relativierung vieler Werte in einer sich wandelnden [...] Gesellschaft [...] die Eigenbestimmung des Schülers” (Glöckel 1996, 313).

In welche Richtung hin die hier untersuchten Dokumente die Schwerpunkte im Unterricht verlagern, ist nicht zuletzt auch eine Frage des politischen Klimas, aus dem heraus sie entstanden sind, aber auch des von den Autoren vertretenen Menschenbilds und religiösen Lehrgebäudes. Die Autoren setzen einen direkten Bezug zwischen “religiöser Motivation” einerseits und “Alltag” oder “Realisierung menschlicher und gesellschaftlicher Grundwerte” andererseits (IPD100 + IFB083, IPD145 + IFB123). Wenn, wie in den Sätzen IPD100 und IFB083, dem derzeitigen gesellschaftlichen Status Quo rundheraus “Defizite” zur Last gelegt werden, kann aus dem Blickwinkel einer an Leitgedanken wie Freiheit, Selbstbestimmung und Kritikfähigkeit orientierten Pädagogik heraus der Verdacht aufkommen, der IRU sei anfällig für religiös-ideologische Indoktrination.

In der Erwiderung auf diesen denkbaren Vorwurf müsste dargestellt werden, wo genau die Autoren diese Defizite sehen und mit welchen Gegenrezepten sie aufwarten. Verstärkt wird die Skepsis dadurch, dass von Seiten der Religion eine Reihe von Zielen und Inhalten in die Schule verfrachtet wird, die eben nicht ‘vom Kinde’ oder von gesellschaftlichen Rahmenbedingungen her definiert, sondern von einer ideellen und damit für die empirischen Erziehungswissenschaften kaum fassbaren Plattform aus an das Kind herangetragen werden.[386] Eine kritische Prüfung solcher Ziele und Inhalte kollidiert zwangsläufig mit dem Anspruch der Gläubigen, ‘Wahrheit’ zu vertreten und damit die Gültigkeit und die Vermittlung von Glaubensaussagen, Handlungsmaximen und Verfahrensweisen zu rechtfertigen. Die Deduktion von Handlungsnormen aus Ideensystemen wird im pädagogischen Denken kritisch gesehen:

---

[386] Man mag die These vertreten, dass dem Kind eine natürliche, oder genauer: von Gott gegebene Anlage innewohnt, Gott zu erkennen. Damit wäre die Zieldimension *Glauben* ebenso ‘vom Kinde her’ abzuleiten wie ‘von der Schriftgrundlage her’ – aber eben nur unter Zuhilfenahmen eines solchen theologischen Axioms. Das aber gerät zum Zirkelschluss, wenn dieses Axiom auf eine bestimmte Religion als Lehrgebäude hin fokussiert wird und nicht auf die Befähigung zu Religiosität allein.

> "Ziele und Inhalte für Lernprozesse der Schule sind in dem Maße legitimationsbedürftig, als die unterrichtspraktischen Handlungsentscheidungen durch deduktives Vorgehen nicht mehr begründet werden können" (Biemer/Biesinger 1976, 14).

Aussagen wie diese stehen paradigmatisch für den ideologiekritischen Ansatz, die fachwissenschaftlich begründbaren Normen auch für Religionsunterricht einerseits mit der Relevanz für das Leben der Schüler andererseits in Bezug zu setzen (curriculare Situationsanalyse zur Begründung von Unterrichtsinhalten):

> "Wenn der in Religion thematisch werdende Sinn aller Sinne als Voraussetzung menschlichen Daseins verstanden wird, dann muss sein Anspruch in verschiedenen Grundbefindlichkeiten menschlichen Daseins ausgelegt werden. So wird eine isolierte Vermittlung von Religion bzw. Theologie vermieden und die Beziehung zwischen menschlicher Existenz und religiösem Anspruch hergestellt" (a.a.O., 29).

Das ist ungefähr auch die Richtung, in die die Autoren aller hier untersuchten Dokumente weisen, wenn sie die Bezugsetzung zwischen islamischer Lehre und der "Lebenswelt" der Schüler anmahnen. Demgegenüber dürfte allerdings nicht ein einziges Erziehungs- und Unterrichtsziel existieren, das sich nicht auf irgend einen normähnlichen Zusammenhang zurückführen lässt. Das Problem ist also nicht die Normativität selbst, die man fürs erste der Religion zugestehen mag, sondern die besondere theologische Form der Herleitung und Festlegung von religiösen Normen, die einen von empirischer Theoriegewinnung abweichenden Zugang darstellt. Das Problem verschärft sich vor allem dann, wenn es sich wie beim Islam um eine Lehre handelt, die für Außenstehende wenig transparent, in erheblichem Ausmaß fremdsprachig verschlüsselt und noch nicht über die Jahrhunderte hinweg in anderen, 'abendländischen' Kultursphären verwurzelt ist.

Von daher steht zu erwarten, dass Ziele von Erziehung und Unterricht, die seitens der Autoren durchweg positiv besetzt sind, auf Seiten der nicht-muslimischen Textrezipienten in ein negatives Wahrnehmungsraster fallen könnten. Das soll an Hand einiger ausgewählter Ziele des IRU als erziehendem Unterricht und der Frage ihrer unterrichtlichen Operationalisierbarkeit verdeutlicht werden – drei Ziele, die jeweils den engeren religiös-rituellen, den theologisch-ethischen und den sozialethisch-politischen Bereich berühren.

7.5.3 Zur Frage der Operationalisierbarkeit einiger Unterrichtsziele in ihrem inneren Zusammenhang an Hand der Beispiele 'Koranrezitation', 'Muhammad als Vorbild' und 'Mitgestaltung von Gesellschaft und Staat'

Es kann je nach Verdachtslage seitens eines Textinterpreten immer alles kritisch in Frage gestellt werden. Ziel ist hier aber nicht, hinter jeder noch so allgemeinen Aussage der Autoren den Ideologieverdacht anzumelden, sondern einige grundsätzliche Problematiken anzuleuchten, die für die Weiterarbeit an Lehrplänen für den Islamunterricht im Blick behalten werden sollten. Das Grundsatzproblem der Interdependenz zwischen pädagogischer Thesengewinnung und normativ-religiösem Bezugssystem wurde bereits angesprochen (siehe auch unten 7.6.2 sowie Abschnitt 8.4). In Zusammenhang mit Fragen der Unterrichtsgestaltung aber steht das Problem der Operationalisierbarkeit von religiös-normativen Lernzielen hin auf Unterrichtsziele (die Konkretisierung von allgemeinen Zielen hin auf die handelnde Interaktion zwischen allen Beteiligten am Unterricht und zwischen dem Schüler und seiner außerunterrichtlichen Umwelt). Das betrifft nicht nur die konkrete Einübung von Fertigkeiten, auf die unter 7.5.4 eingegangen werden soll,

sondern auch Grundlagen und Wirkungen, die eine bestimmte Handlung ausmachen (Intentionalität, Bereitschaft...).

Koranrezitation:
In Satz ZMD053 raten die Autoren der Lehrkraft, den Koran im Unterricht im arabischen Original zu "rezitieren" beziehungsweise rezitieren zu lassen. Das arabische Koranlesen gehört zum klassischen Kernbestand religiöser Erziehung in islamischen Kulturkreisen. Ein rudimentärer[387] Zugang zur koran-arabischen Schrift gilt als Grundfertigkeit für die flüssige und fehlerfreie Lautung bei der Rezitation und das Auswendiglernen kürzerer Suren für das rituelle Gebet. In vielen Fällen besuchen muslimische Kinder noch vor ihrer Einschulung Koranlesekurse der Moschee in ihrer Nachbarschaft. Auch die Moscheen in Deutschland haben schon Ende der 60er Jahre damit angefangen, derartige Laienkurse für Erwachsene und Kinder einzurichten (sog. 'Koranschulen': vgl. Abschnitt 3.4.2).

Keines der hier untersuchten Dokumente erhebt indes den Anspruch, muslimischen Schülern im Rahmen des begrenzten Stundendeputats das arabische Koranlesen beibringen zu wollen, ganz zu schweigen von Wortschatz oder Grammatik des Arabischen. Den Autoren geht es in ZMD053 um subtilere Wirkungen:

- Die Autoren gehen davon aus, dass die arabische Rezitation des Koran auf "Gefühl und Unterbewusstsein des Menschen wirkt". Die Formulierung "koranische Sprache" beziehen die Autoren vermutlich auf den Klang der Rezitation, denn von einer verstehenden Durchdringung über die Wahrnehmung der Lautung oder die erste kalligraphische Gestaltung einfacher Schriftzüge hinaus kann im Bereich der Grundschule nicht ausgegangen werden, sofern die Schüler nicht Arabisch als Erst- oder Zweitsprache erworben haben. Die Autoren empfehlen, diese Wirkung unterrichtlich zu "nutzen" und zu "fördern".[388]

Ohne tief greifende Kenntnisse des Koran sind selbst für Muslime solche Annahmen schwer zu begründen, auch wenn es sie persönlich ans Herz rührt, den Koran auf Arabisch zu hören. Vermutlich ankert das hier entwickelte Unterrichtsziel in Koranvers 39:23.[389] Im Kontext dieses Koranverses ist zwar eindeutig vom *Verstehen* des Koran die Rede, ohne damit aber unbedingt die somatische Dimension des *tremens* gegenüber der kognitiven Dimension des *fascinosum* hintan zu stellen.

Die triviale Übersetzung des Koran in die Freudschen Kategorien des Gefühls und des Unterbewusstseins und in der vielleicht nicht ganz haltbaren Annahme einer unmittelbaren Wirksam-

---

387 "Rudimentär" besagt, dass die arabische Schrift zumindest phonetisch entschlüsselt werden kann, ohne Anspruch auf das Schreibenkönnen oder grammatikalisches und lexikalisches Verstehen.

388 Gegenüber dem Verfasser dieser Untersuchung wurde von Muslimen, die dem Lehrplanentwurf des ZMD kritisch gegenüberstehen, in diesem Zusammenhang noch eine ganz andere Begründung formuliert: Der ZMD – und damit auch sein Lehrplanentwurf – sei 'im Hintergrund' an eine saudi-arabische Bildungsorganisation angebunden, die den ZMD unterstütze. Über diese Verbindung würden latente Hegemonialansprüche Saudi Arabiens gegenüber dem europäischen Islam transportiert, so wie man das in Nachkriegs-Bosnien beobachten könne. Dazu gehöre, der arabischen Sprache Geltung zu verschaffen. Das allerdings lässt sich nicht belegen und wurde Seiten des ZMD dem Verfasser gegenüber dementiert (persönliche Unterlagen).

389 "Gott hat die beste Verkündigung herabgesandt, eine sich gleichmäßig wiederholende Schrift. Erzählungen, die die Haut derjenigen, die ihren Herrn fürchten, zum Erschaudern bringen. Dann werden Haut und Herz weich zum Gedenken an Gott. Das ist die Rechtleitung Gottes. Er leitet damit recht, wen er will. Wen aber Gott in die Irre gehen lässt, für den gibt es keinen, der ihn rechtleiten würde" (39:23 nach Paret 2001, leicht verändert und gekürzt).

keit des klanglichen Koran-Erlebens auf die Psyche des Kindes bietet Anlass zur Kritik: Das Rezitieren des Koran, vielleicht auch noch in getragenem *tajwîd*[390], gerät in die Nähe manipulativer Techniken. Zwar sehen die Autoren das eingebunden in die "inhaltliche Behandlung" (ZMD052) und die "intellektuelle Auseinandersetzung" (ZMD054) mit dem Koran, aber die Rezitation des arabischen Originals hat, in der Primarstufe zumal, für die Dimension des Verstehens mit Blick auf die theologischen Zieldimensionen "Gottesfurcht" und "Rechtleitung" wenig Nutzenwert. Aus religionspädagogischer Sicht von Interesse wären hier vielmehr andere, pragmatischere Ziele:

- Rezitationen des arabischen Koran hören oder, sofern das einige der Schüler können, selbst rezitieren;
- Koranrezitation als Element muslimischer religiöser Praxis und Kultur kennenlernen;
- eigene Gedanken und Gefühle mitteilen, die sich während des Zuhörens eingestellt haben;
- erfahren, dass der Klang auf bestimmten Lautungsregeln beruht;
- mitteilen, ob, wann und wo man so etwas schon einmal gehört oder vielleicht sogar gelernt hat (Korancassetten oder CDs im Ramadan, Familienmitglieder rezitieren den Koran...);
- die Bedeutung ästhetischer Erfahrung für das religiöse Leben erkennen...

Auf die Hereinnahme von Sätzen wie ZMD053 in einen Lehrplan für den IRU sollte mit Rücksicht auf die vielfältigen, vielleicht nicht immer kalkulierbaren Empfindungen der Schüler sowie die insgesamt begrenzten Möglichkeiten, im schulischen Unterricht so etwas wie religiös und didaktisch wirksame Atmosphäre zu schaffen, verzichtet werden.

Zum Vergleich sollen hier die Zielsetzungen der Islamischen Grundschule in Berlin (in privater Trägerschaft; siehe zum Lehrplan Dokument IKB in Abschnitt 4.1.2) vorgestellt werden (siehe Mohr 1998, 63 -64):

- Die Eltern der muslimischen Schülerinnen und Schüler haben zwar ein vorrangiges Interesse an der Glaubenspraxis und an der Rezitation und Memorierung des Koran (das bezieht sich in der Regel auf den – bereits erwähnten – letzten der dreißig Teile des Koran mit den kürzeren Suren, den *juz' ᶜamma*). Die Schule stellt hingegen das Verstehen in den Vordergrund (eher die großen Suren mit den thematischen Blöcken), um die persönliche Religiosität anzuregen, um Sinnfragen zu erschließen, um den Transfer zur heutigen Zeit zu schaffen und um verantwortlich zu denken und zu handeln. Das berührt primär die deutsche und nicht die arabische Sprachfähigkeit: Der Koran soll mittels Übersetzung zuerst verstanden werden. Die Kompromisslinie verläuft so: Rezitation, Memorierung und Erschließung haben gleichermaßen ihren Platz im Religionsunterricht, der auf die Stärkung von Gemeinschaftsgefühl und Artikulationsmut durch gemeinsames Rezitieren abhebt. Hier kann Ambiguitätstoleranz

---

390 Mit *tajwîd* wird das *klanglich ansprechende Rezitieren* des arabischen Koran bezeichnet; es beruht auf traditionellen Regeln der Intonisation. Demgegenüber wird mit dem Begriff *tartîl* das *lautrichtige* Rezitieren bezeichnet. Die Grenzen sind fließend. An der Universität Erlangen entstand darüber im März 2004 eine Debatte unter den Studierenden, die sich in Richtung auf eine Lehrbefähigung als muslimische Religionslehrkräfte bewegen: Einige vertraten die Ansicht, dass es nicht genüge, etwas Koranarabisch zu lernen; sie müssten vielmehr dazu befähigt werden, den Koran auch mit *tajwîd* zu rezitieren. Von Seiten des Arabischlektorats wurde dieser Anspruch als überzogen und nicht verwirklichbar zurückgewiesen. Der Verfasser dieser Untersuchung wurde zu einem vermittelnden Gespräch in das Prorektorat der Universität eingeladen. Als Kompromissformel wurde gefunden, dass sich der Koran-Arabischunterricht der Universität auf das Ziel beschränken solle, die im Lehrplan vorgesehenen Koranpassagen sowie darüber hinaus einige zentrale Textstellen lautrichtig decodieren und in ihren für den IRU der Grundschule wichtigsten Bedeutungsdimensionen verstehen zu können. In jeder Moschee bestehe die Möglichkeit, sich intensiver in die Regeln des *tajwîd* einführen zu lassen (persönliche Unterlagen).

(Spannungen aufgrund von Bedeutungsvielfalt oder Bedeutungsdifferenz aushalten, sich eingestehen, dass man etwas nicht verstehen kann) erlernt und eingeübt werden.

Muhammad als Vorbild:
Alle hier untersuchten Dokumente legen Wert auf die Einübung von Verhalten, wie bereits oben (7.2.3.3) dargestellt wurde.[391] Auf der Ebene der religionspädagogischen Zieltaxonomie ist der erzieherische Orientierungsbezug auf die Dimension des Handelns zu befürworten, auf der Ebene der Konkretisierung für den IRU aber stecken die Probleme im Detail. Der von den Autoren favorisierte Ansatz der 'Ganzheitlichkeit' des Islam und des islamischen Menschenbilds muss auch gelesen werden als ihr Anspruch auf den Islam als Ganzes und nicht nur auf seine derzeit politisch genehmen Anteile: Der theologische Anspruch erstreckt sich auf die Erziehung zu "ethisch" *und* "islamisch" gutem Verhalten (IRE013, IRE040) – und nicht zu Verhalten, das so lange als "islamisch" gelten darf, wie es dem Zeitgeist gemäß als ethisch und politisch 'korrekt' honoriert wird (vgl. dazu die Abschnitte 8.4.3 und 9.3).

Mit Blick auf die sozialethische Dimension des Islam wird sich gegen Ziele wie die Rücksichtnahme auf den Schwächeren kein Einspruch erheben. In der curricularen Anrufung Muhammads als Vorbild jedoch steckt Konfliktpotenzial. Allein die Kopftuchdebatte zeigt, wie hinter vornehmlich äußerlichen Phänomenen systemgefährdende Wertekonzepte vermutet werden. Gerade das Kopftuch aber ist ein gutes Beispiel für die Berufung auf Muhammad und die Angehörigen seines Hauses als Vorbilder, da der 'Stoff' im Koran selbst nur implizit begründet ist. Gefordert aber ist das "Bekenntnis zu Gott und seinem Propheten Muhammad" (IRE008) im umfassenden Sinne, ohne dass die Autoren hier den Raum hätten, differenziert inhaltliche Einschränkungen vornehmen zu können. Sie berufen sich auf Muhammad unter zwei unterschiedlichen Vorgaben:

- *Informierung*
  Die Schüler sollen über die Lebensgeschichte Muhammads informiert werden (z.B. IRE010).
- *Identifizierung*
  Die Schüler sollen mit vorbildhaften Einzelheiten der Lebensgeschichte Muhammads vertraut gemacht werden (z.B. ZMD049, ZMD050, IRE032).

Von der Warte der glaubenden Befürwortung des Islam aus ist nur schwer die These aufrecht zu erhalten, es könnte neben den Einzelheiten aus der Lebensgeschichte Muhammads, die vorbildhaft sind, auch solche geben könnte, die *nicht* vorbildhaft und deshalb für den Unterricht nicht geeignet sind. Es kann mit einiger Sicherheit davon ausgegangen werden, dass aus Sicht der Autoren *alle* Informationen aus Sira und Sunna (siehe dazu die Abschnitte 8.3.1 und 8.5.1.2) theologisch zwar verbindlich sind, sich aber nicht alle für den Religionsunterricht der jungen Altersgruppen eignen.

Mitgestaltung von Gesellschaft und Staat:
Ohne eine inhaltliche Präzisierung aber oder wenigstens Kriterien, welche der didaktischen Analyse zu Grunde gelegt werden können, lassen sich Zielforderungen wie "die Mitgestaltung des sozialen Lebens" (IRH042) nach Maßgabe der "religiösen Normen der islamischen Glaubensquellen" (ZMD039, IRE015), die "Umsetzung" des Koran als das "endgültige Wort Allahs" in die "Praxis" (wenn auch unter Nutzung des Verstands als Gottesgabe) (ZMD020), die "Teilnah-

[391] Vgl. IRE008, IRE013, IRE015, IRE016, IRE026, IRE040, IRE041, IRH042, ZMD008, ZMD020, ZMD039, ZMD041, ZMD061, ZMD062, IPD111 + IFB094, IPD113 + IFB096, IPD136 + IFB114...

me" an der "Gestaltung von Gesellschaft und Staat" (ZMD037) oder der Aufruf zur "Beseitigung" und "Bekämpfung" von "Ungerechtigkeit" und "Unterdrückung" (ZMD036) auch als Kampfansage an die Zivilgesellschaft lesen, wenn sich nur genügend Muslime finden, die sich durch ihre Mitgesellschaft subjektiv 'unterdrückt' fühlen. Auf der politischen Ebene kann das zudem zu unglücklichen Allianzen führen.[392]

Die Vorstellung, von den universalen religiösen Thesen des Islam über die Aktualisierung von Einzelheiten aus der überlieferten Offenbarung gleichsam wie von selbst auf die operationalisierbaren *praecepta* zu stoßen, kann sich als trügerisch erweisen, sobald der eng gesteckte Zirkel des bloßen Einübens religiöser Riten verlassen wird. Für die Formulierung konkreter Handlungsziele könnte besonders bei einer Religion wie dem Islam, der von seiner Grundanlage her fast ausnahmslos auf das tägliche Handeln zielt (vgl. ZMD041, IRE012, IRE013, IRE032), bald eine umfassende Neubestimmung des theologischen Standorts vonnöten sein. Dabei wäre es zudem sinnvoll, Ziele *positiv* anstatt *negativ* zu formulieren. Problematische Textstellen wie ZMD036 verlören so einiges von ihrer Brisanz, ohne dass das sofort einen inhaltlichen Verzicht bedeuten würde:

- Die Schüler sollen im Religionsunterricht, im Zusammenleben mit ihren Mitmenschen in und außerhalb der Schule und insbesondere in muslimischer Gemeinschaft positive Grundhaltungen einüben. Die dabei gemachten Erfahrungen können zu der Erkenntnis führen, dass friedliches Miteinander langfristig nur dann gelingt, wenn sich alle gleichermaßen voll und ganz für Gerechtigkeit und für die Freiheit des anderen einsetzen.

7.5.4 Fertigkeiten

Unter Fertigkeiten als Begriff des Lehrplandiskurses sind diejenigen Techniken zu verstehen, auf denen Fähigkeiten aufbauen. Die Fähigkeit, mit anderen zu kommunizieren, beruht sowohl auf der inneren Bereitschaft, zuzuhören und sich mitzuteilen, als auch auf bestimmten Fertigkeiten wie lesen und/oder schreiben können und über die notwendigen mutter- oder fremdsprachigen Kenntnisse verfügen. Diese wiederum sind abhängig von körperlichen Voraussetzungen: ein funktionsfähiger sensorischer Apparat und eine funktionsfähige Motorik. Bei der Einübung von Fertigkeiten im Unterricht geht es um konkret im Unterricht vollzogenes Handeln, das nicht für sich allein dasteht, sondern im Kontext von Unterrichtszielen mit einem höheren Grad an Abstraktion.

Es handelt sich um sehr fein abzustimmende Ziele, die sich in der Regel in schriftlichen Unterrichtsvorbereitungen der Lehrkräfte und weniger in Fachprofilen wiederfinden. Das Arrangement aufeinander aufbauender Fertigkeiten (und Fähigkeiten) ist die Grundlage für den didaktischen Aufbau einer Unterrichssequenz (die Einheit mehrerer thematisch zusammengehöriger Einzelstunden). Zudem erwartet man genauere Aussagen zum Bereich der Fertigkeiten weniger beim Religionsunterricht, als eher beim Lehrgang für das Erstschreiben und Erstlesen oder bei Fächern mit motorischem Schwerpunkt wie Textilarbeit, Werken, Kunsterziehung oder Sport. Dennoch finden sich in den hier untersuchten Texten einige wenige Aussagen zu diesem Bereich, welche die Forderung nach Grundlegung bestimmter Fertigkeiten in den Unterricht hineintragen.

Ziel des Unterrichts ist nicht nur, zur Bereitschaft zu erziehen, die "fünf unverzichtbaren Säulen des Islam" einzuhalten (ZMD061, ZMD062, IRE026-IRE028), sondern sie auch "einzu-

---

392 So geschehen in einem Berliner Aktionsbündnis in den 90er Jahren für den Status der Scientology als 'Religionsgemeinschaft'. Einige Muslime nahmen daran teil in der irrtümliche Annahme, man sitze hier 'im gleichen Boot' im Kampf um Religionsfreiheit.

üben"(IRH047, IRH056); es soll über das Gebet nicht nur gesprochen, sondern es soll im Unterricht praktiziert werden (IPD136 + IFB114, IPD058 + IFB042, IPD136 + IFB114, IRH088-IRH092). Das betrifft zunächst nur drei der fünf "Säulen des Islam" (siehe dazu Abschnitt 8.2.3.4.g), an die die Kinder langsam herangeführt werden:

- Das Aussprechen des Glaubenszeugnisses[393] (*shahâda*):
  Es wird in arabischer Sprache gesprochen. Die Schüler sollen es im Unterricht auf Arabisch nachsprechen und auswendig aufsagen können (IPD024, IFB007).[394] Didaktisch sinnvoll wäre es zudem, sie mit dem arabischen Schriftzug vertraut zu machen, da man ihm in islamischer Kunst und Architektur wiederbegegnet und er zudem die Möglichkeit eines weiteren handelnden und ästhetisch bedeutsamen Zugangs ermöglicht (nachspuren, ausmalen, selbst abmalen oder anderweitig künstlerisch gestalten, zum Beispiel in Form einer kalligraphisch gestalteten Umlaufbanderole ('Fries') im Klassenzimmer...). Das Glaubenszeugnis ist zudem die überlieferte Form des von einigen Autoren geforderten "Bekenntnisses" (IRE008) zu Muhammad als dem Gesandten Gottes.
- Die rituelle Anbetung Gottes in fünf Zeitphasen innerhalb von 24 Stunden (*salâ*):
  Das rituelle Gebet besteht, abgesehen von seiner 'inneren' Dimension, aus Elementen der Sprache und der körperlichen Bewegung: Es werden bestimmte Koran- und Gebetstexte (wiederum auf Arabisch; IRE017-IRE023) rezitiert und bestimmte Bewegungen in einem festgelegten Ablauf vollzogen. Zudem setzt das Gebet rituelle Reinheit voraus, die durch die Waschung zum Gebet erreicht wird. Auch diese ist in ihrer Form festgelegt und muss im Unterricht eingeübt werden. Sowohl Glaubenszeugnis als auch Gebet legen nahe, zumindest bestimmte "Grundelemente und -begriffe der arabischen Schrift und Sprache" einzuüben (IRE024, IRE038, IRE039). Die von den Autoren geforderte Einübung des "Umgangs mit dem Koran" (IPD065 + IFB049) zielt also nicht nur auf religiöses "Verstehen" (IPD115 + IFB098), sondern auch auf die Nutzung des Koran für die religiöse Praxis und eine demgemäße respektvolle bis ehrfürchtige Einstellung gegenüber der Offenbarungsschrift (nur IPD190).
- Das Fasten im neunten Monat des islamischen Mondjahrs (*saum, ramadân*):
  Das Fasten setzt an sich keine bestimmten Fertigkeiten voraus. Allerdings ist die Fastenzeit bestimmt durch verstärkte soziale Kontakte innerhalb der muslimischen Gemeinschaft, durch die gemeinsame, oft festlich gestaltete Abendmahlzeit sowie durch intensivere Gebete in der Moschee. In diesem Zusammenhang gewinnt die Aufgabe des Religionsunterrichts, "islamisches Verhalten" (IRH047) und sonstige "Formen religiösen Brauchtums" (IRH093) einzuüben, stärkere Bedeutung: der muslimische Friedensgruß (IRH106), das Verhalten am gemeinsamen Essenstisch, bestimmte Tischgebete, besondere Formen der gemeinschaftlichen Anrufung Gottes in der Moschee, bei denen beide Handflächen nach oben gehoben werden, intensivere Rezitation des Koran (vgl. auch hier ZMD053), das erste der beiden Hochfeste im islamischen Jahreskreis (IPD071 + IFB055), sonstige Regeln, die das Miteinander in der Gemeinschaft betreffen (IRH126, IPD067 + IFB051)...

---

[393] Unter deutschsprachigen Muslimen ist strittig, ob es "Glaubens*zeugnis*" oder "Glaubens*bekenntnis*" heißen soll. Die Grundbedeutung des arabischen Verbs *shahada* lautet "Zeugnis ablegen von, kundtun".

[394] Einer der in diesem Credo vorkommenden Buchstaben hat in der deutschen Phonetik keine Entsprechung (das gutturale /*ha*/ in "Muhammad"). Derartige Besonderheiten des IRU verschärfen das Grundproblem der Begriffsbildung.

Die beiden verbleibenden Säulen islamischer Glaubenspraxis, die Gemeinschaftsabgabe (*zakâ*) und die Wallfahrt nach Mekka (*haj*), setzen geregeltes Einkommen und den Vollbesitz der geistigen, körperlichen und materiellen Kräfte voraus. Unterrichtliches Einüben kann hier nur in spielerischer und stellvertretender Form vonstatten gehen (zum Beispiel Einrichten einer Klassen-Zakat-Kasse, aus der an Bedürftige gespendet wird). Der Charakter des spielerischen und behutsamen Heranführens an die religiöse Praxis jedoch betrifft, mit Blick auf den Unterricht der Grundschule, auch die drei oben erläuterten Säulen, denn die Schüler sind weder religionsmündig noch verpflichtet zum Gebet; sie sind auch von der Pflicht zum Fasten ausgenommen.[395] Im islamischen Religionsunterricht (nicht nur der Grundschule, sondern generell) geht es demnach darum, die Schüler mit Fertigkeiten auszurüsten, die ihnen *später* nützen, falls sie sich dazu entschließen, ihrer religiösen Pflicht nachkommen zu wollen.[396]

Das Ziel der vollumfänglichen Verhaltenseinübung muss also die Domäne des Elternhauses und der Moscheegemeinden bleiben, auch wenn zu erwarten ist, dass viele muslimische Eltern ihre Kinder zum IRU anmelden, gerade weil sie hier die Kompensation häuslicher Defizite in der religiösen Erziehung erwarten – sie andererseits aber auch nicht in den Moscheeunterricht schicken wollen. Aufgabe des Religionsunterrichts könnte im Rahmen dieser Konstellation Schule-Elternhaus-Moschee aber sein, Zusammenhänge und Hintergründe zu erhellen und vielleicht ein Rudiment an religiös motivierter Gemeinschaftlichkeit für diejenigen muslimischen Schülerinnen und Schüler bereitzustellen, die noch keinerlei religiöse Praxis erfahren haben.[397] Der didaktische Schwerpunkt des islamischen Religionsunterrichts wäre in diesem Fall darauf zu legen, den Schülern Wege aufzuzeigen, wie sich der Islam im Kontext eines nicht-muslimischen Umfelds praktizieren lässt. Die im Unterricht eingeübten religiösen Handlungen wären dann Fertigkeiten, die dem Ziel zuzurechnen sind, auch außerhalb von Elternhaus oder Moschee Normalitätserfahrung ebenso wie ein Stück Selbstbehauptung zu ermöglichen.

7.5.5 Querverbindungen zu anderen Unterrichtsfächern

Die Fächerung der Gesamtheit von schulischem Unterricht in quasi Wissenschaftsdisziplinen ist historisch bedingt. Er spiegelt weniger die lebensnotwendigen Wissens- oder Kompetenzbereiche

---

395 Nach landläufiger Meinung unter Muslimen und entsprechend der Tradition sind Kinder mit dem Eintritt in die Geschlechtsreife (*bulûgh*) entscheidungsmündig (die Gleichsetzung mit 'Religionsmündigkeit' ist eine neuere Entwicklung), geschäftsfähig und verpflichtet zum rituellen Gebet. In früheren Gesellschaften islamischer Kulturräume waren sie damit auch heiratsfähig, aber noch nicht strafmündig oder berechtigt zur Teilnahme am bewaffneten Kampf (zu letzterem Punkt siehe ausführlich Lings 2000).

396 Die Motivation muslimischer Schüler, schon möglichst bald am religiösen Leben teilzunehmen, ist erfahrungsgemäß sehr hoch und muss in manchen Fällen eher gebremst als geschürt werden. Sie haben dem Verfasser dieser Dissertation in seiner Zeit als Grundschullehrer oft voll Stolz berichtet, dass sie schon den halben Tag oder ausgleichsweise am Wochenende mitfasten dürfen. Die Eltern haben in den Sprechstunden eher besorgt nachgefragt, ob ihre Kinder im Unterricht vielleicht müder oder unkonzentrierter wirken; es sei den Kindern nur mit Mühe auszureden, auch unter der Woche mitzufasten oder abends mit in die Moschee zu gehen.

397 Dies war in der Regel bei Schülern aus Bosnien oder Albanien der Fall, die als Flüchtlingskinder im Unterricht des Verfassers dieser Untersuchung saßen. Mehr als die Selbstbezeichnung 'Muslim' war ihnen von der islamischen Religionslehre nicht vertraut. Ähnlich ist das bei Muslimen in Polen, die von Tartaren abstammen, oder bei Muslimen aus Kasachstan. Innerhalb ehemals kommunistischer Systeme war es offenbar nicht möglich, religiöse Identitäten aufzubauen, denn der Zweig der tartarischen Nachfahren, der nicht in Polen blieb sondern nach Finnland ausgewandert war, ist charakterisiert durch eine sichtbarere religiöse Identität (Vollzug der Gebete, Einhaltung der Speisegebote...).

wider als vielmehr das Ringen gesellschaftlicher Gruppen, von “Verteidigern des Hergebrachten” (Glöckel 1996, 230), um Einfluss auf die Schule. Auch an der Annahme, Unterrichtsfächer seien Ableitungen der “Universitätsfächer [...] stimmt vieles nicht” (ebd.):

> “Unterricht in der Schule und auch anderswo findet in *Fächern* statt. So selbstverständlich scheint dieses Ordnungsprinzip, dass es von Laien kaum in Frage gestellt wird [...] So notwendig eine solche Ordnungsfunktion sein mag, sie ist auch *bedenklich*” (Glöckel 1996, 229).

Mit Ausnahme von Dokument IRE nehmen alle Texte explizit Bezug auf die Frage der Anbindung des islamischen Religionsunterrichts an andere Unterrichtsfächer der Grundschule. Es ist genau genommen nicht notwendig, für das Fachprofil eines bestimmten Unterrichtsfachs spezifische fächerübegreifende Ansätze zu projektieren; die Integration unterschiedlicher ‘Fächer’ gehört zum Profil der Grundschule als solcher[398] und ist in der Lerntheorie begründbar.[399] Wenn dennoch einige der Autoren diesen Aspekt entwickeln, dann deshalb, weil sie damit ein besonderes Anliegen verfolgen, das in ihren Augen offenbar in der ‘gegenwärtigen’ Grundschule zu kurz kommt; sie wollen über den Islamunterricht in diese Richtung Anregung geben. Von Bedeutung dabei ist, dass die Autoren mit ihren Überlegungen zum IRU nicht nur dieses Fach selbst, sondern die Grundschule insgesamt in den Blick nehmen. Im Einzelnen:

---

398 Der derzeit gültige Lehrplan für die Bayerische Grundschule nennt “in alphabetischer Reihenfolge” insgesamt 11 “fächerübergreifende Bildungs- und Erziehungsaufgaben” ([Kultusministerium Bayern] 2000, 15 - 18): Familien- und Sexualerziehung, Freizeiterziehung, Gesundheitserziehung, interkulturelle Erziehung, Leben und Lernen mit Behinderten, Lernen lernen, Medienerziehung, soziales Lernen und grundlegende politische Bildung, sprachliche Bildung, Umwelterziehung sowie Verkehrs- und Sicherheitserziehung.
Da nicht erläutert wird, wie ‘Bildung’ von ‘Erziehung’ oder ‘Unterricht’ begrifflich und inhaltlich unterschieden wird, macht die alphabetische Anordnung zunächst Sinn. Im einen oder anderen Fall ist es zudem schwierig, eine eindeutige Zuordnung vorzunehmen. Auf den ersten Blick hin lassen sich Zielbereiche erkennen, für die sich Gegenstandsbereiche bestimmten lassen (Medien, Verkehr...), während andere Bereiche mehr auf das Lernen an sich und auf Haltungen abheben (Lernen, Politik...). Diese Einteilung lässt sich aber so nicht durchhalten, denn der Bereich beispielsweise des Interkulturellen berührt verschiedene pädagogische Sphären: das Lernen von anderen Kulturen, das Lernen aus Kontakt und Beziehungsszenarien über Kulturgrenzen hinweg – also multilaterales Lernen – und die interkulturelle Erziehung im eigentlichen Sinne (die Befähigung, Standpunkte wahrzunehmen und zu artikulieren, Vielfalt als Bereicherung schätzen lernen, sprachliche Fähigkeiten...). Ähnlich problematisch ist eine eindeutige Zuordnung dort, wo es um bestimmte soziale Gruppen geht (Familie, Behinderte). Jeder Versuch der überlappungsfreien Zuordnung führt, will man sich nicht auf altgediente Maßstäbe geisteswissenschaftlicher Pädagogik berufen, zu Verkomplizierungen, denn hier geht es um die Zusammenführung eigenständiger Fachbereiche im Sinne “höherer Ziele”. Zu fragen wäre da natürlich, von welchen Normen diese 11 Aufgabenbereiche abgeleitet werden. Einleitend wird auf zweierlei Notwendigkeiten für den fächerübergreifenden Bezug hingewiesen: auf Herausforderungen durch Entwicklungen und Veränderungen in Gesellschaft und Wirtschaft und auf das pädagogische Anliegen, eine Verbindung zwischen Unterricht und der Lebenswirklichkeit der Kinder herzustellen.

399 Es geht dabei darum, den Schülern zu ermöglichen, Informationsbestände zu integrieren und damit Sinnbezüge herzustellen, die das Lernen erleichtern und die helfen, Wissen zu generieren. Entscheidend für das Prinzip des fächerübergreifenden Unterrichts ist der handelnde Vollzug der Schüler und die Verinnerlichung der ‘Handlung’ bis hin zur abstrakten mentalen Repräsentation (“Operation”; Aebli 1991, 200, 205), indem sie erfahren, wie bei der Bewältigung eines Projekts, zum Beispiel der gemeinsame Schullandheimaufenthalt der Klasse, verschiedene Fachdisziplinen ihren Beitrag zum Gelingen leisten können (die Kosten berechnen, Kunstgegenstände produzieren und zur Aufstockung der Reisekasse verkaufen, lernen, sich mit Karte und Kompass zu orientieren...). Es geht letztlich um Übersichtswissen, um Rückführung des unterrichtlich Elementarisierten in Ganzheiten, also um ein Stück wirklichen Lebensbezug.

- **Die Grundlagen für fächerübergreifende Ansätze:**
  Grundbedingung für die 'interdisziplinäre' Kooperation eines bestimmten Fachs mit anderen Fächern ist, dass es als eigenständiges Fach *identifizierbar* ist. Es muss sich wesentlich in seinen Inhalten von anderen Fächern unterscheiden, um nicht einfach dort aufzugehen oder innerhalb fächerübergreifender Kooperation sein Profil zu verlieren. Das bringen die Autoren von Dokument ZMD am deutlichsten zum Ausdruck, und zwar nicht nur für den Islamunterricht: *Jeder* Religionsunterricht zentriert sich um die "Fragen des Menschen nach dem Woher und Wohin, nach Sinn und Ziel menschlichen Seins" (ZMD002).

  Demgegenüber muss für alle Fächer eine gemeinsame Richtung vorgegeben werden, aus der sich überhaupt die Notwendigkeit zu Kooperation ergibt. Diese sehen die Autoren durch den "gemeinsamen Bildungs- und Erziehungsauftrag der Schule" gegeben (IRH024, IPD096 + IFB079). Das bedeutet konkret: Auch Erziehungsziele, die sich nicht unmittelbar aus der theologischen Materie des Islamunterrichts ergeben, sondern die aus übergeordneten Vorgaben stammen, sind für den IRU verbindlich.

- **Die inhaltliche Dimension fächerübergreifender Ansätze:**
  Das für den Islamunterricht spezifische inhaltliche, religionspädagogische Profil wurde oben unter 7.5.1.h noch einmal zusammengefasst dargestellt. Aus Sicht der Autoren resultiert die Grundlage für fächerübergreifende "Kooperation" (IRH023) aber nicht nur aus den für jeden Unterricht verbindlich vorgegebenen "obersten Bildungszielen", wie sie zum Beispiel in Art. 131 der Verfassung des Freistaats Bayern stehen, sondern in Gemeinsamkeiten, die in den jeweiligen Sachstrukturen der Fächer angelegt sind und schon von daher "vielfältige Bezüge" zum Islamunterricht gestatten (IRH061): das gemeinsame Interesse an "gesellschaftsrelevanten Themen" (IRH023), das "Verständnis von Welt und gesellschaftsrelevantem Verhalten" (IPD124 + IFB106) oder "Fragen des Friedens, der Menschenrechte, des Anti-Rassismus, der Gleichwertigkeit der Geschlechter" (IPD126 + IFB108) und des "Umweltschutzes" (IPD146 + IFB124). Als kooperationsfähige Unterrichtsfächer werden genannt der "Sachkundeunterricht" (IPD146 + IFB124) und "die gesellschaftswissenschaftlichen Fächer"[400] (IPD126 + IFB108). Andersherum bietet sich auch in nicht auf die Religion bezogenen Fächern immer wieder Anlass, auf Sinnfragen einzugehen. Der mit Satz ZMD002 eingestellte Kontrast ist also nicht im eigentlichen Sinne eine Linie, an Hand derer sich das eigene Profil abgrenzen ließe, sondern ein existenzieller Fragenbereich, der an den Grenzen einzelner Unterrichtsfächer nicht Halt macht und sich auch nicht von einem scheinbar für patentierte Antworten prädestinierten Fach in Besitz nehmen lässt.

- **Die organisatorische und psychologische Dimension fächerübergreifender Ansätze:**
  Der Unterricht findet im Normalfall hinter verschlossenen Klassenzimmertüren statt; die Klassen und Lerngruppen hinter diesen Türen ähneln eher hermetischen Zirkeln. Es bedarf, aller Erfahrung nach, erheblicher Anstrengungen, diese Türen aufzustoßen. Das gilt leider ganz besonders für den Religionsunterricht, denn ein Austausch zwischen den Klassen- und Fachlehrkräften findet im Schulalltag kaum statt. Der Gedanke, "Teile anderer Fächer" in den Religionsunterricht mit aufzunehmen (IPD125 + IFB107) oder andersherum eventuell Teile des Islamunterrichts auch in andere Fächer einfließen zu lassen, wird sich in der Praxis

400 Es gibt in der Grundschule keine "gesellschaftswissenschaftlichen" Fächer, sondern bestenfalls solche Sachbezüge. Der Bezug von Unterrichtsstoff zu Fragen des menschlichen Zusammenlebens ist sicher am stärksten in Fächern wie 'Heimat- und Sachunterricht' gegeben, aber auch Fächern wie Deutsch oder Mathematik.

schwerlich umsetzen lassen. Dazu sind die Lehrerstundenpläne zu dicht gestrickt und die notwendigen Kenntnisse im jeweils von der anderen Lehrkraft vertretenen Fach zu dünn gesät.[401] Als psychologisches Hindernis erweist sich zudem, dass eine Vielzahl derjenigen Lehrkräfte, die nicht Religion unterrichten wollen, können oder dürfen, gegenüber religiösen Inhalten in ihren eigenen Fächern erhebliche Vorbehalte haben – schon gar mit Blick auf den Islam. Von daher entwickeln die Autoren eher das Ideal eines rundheraus offenen Schulklimas, in dem die Kooperation zwischen den Lehrkräften zur Selbstverständlichkeit geworden ist – wenn nicht gar den therapeutischen Impetus, dieses Klima nun mit dem IRU zu verwirklichen. Von dieser Selbstverständlichkeit aber kann mit Blick auf die Schulsituation insgesamt (Ausnahmen bestätigen die Regel) keine Rede sein, auch wenn sie bildungspolitisch erwünscht ist.

Von der gemeinsamen Basis der Religionslehre ausgehend, böte sich zunächst die Kooperation zwischen islamischem und christlichem Religionsunterricht an, was konkret bedeutet: die Zusammenarbeit der jeweiligen "Kolleginnen und Kollegen" (IRH023). Anlass hierfür können gemeinsame "Projekttage" oder die gemeinsame Gestaltung "religiöser Feste" (IRH023) sein.[402] Ein nüchterner Blick auf die tatsächliche Kooperation zwischen katholischen und evangelischen Religionslehrkräften allerdings könnte helfen, die von den Autoren gehegten Erwartungen auf ein realistisches Maß zurückzuführen, andererseits aber auch die Gründe zu verstehen, die derartige Kooperationen erschweren – vielleicht auch Wege zu finden, sie zu überwinden.

- Die pädagogischen Ziele fächerübergreifender Ansätze:
  Als Ziel muss letztlich die Kooperation zwischen den *Schülern* gelten, nicht die Kooperation zwischen Lehrkräften (IPD211 + IFB183). Die von den Autoren angedachten gemeinsamen Projekte und Feste böten Anlass und Raum, bei konkreten Vorhaben zusammenzuarbeiten und dadurch für alle Schüler sichtbar werden zu lassen, dass insbesondere die Religionen ein tragfähiges Konzept für sozial wertvolle Haltungen und gelungenes Handeln darstellen. Die aktive Beteiligung muslimischer Lerngruppen an der Gestaltung einer Weihnachtsfeier oder nicht-religiöser Aktivitäten (Sommerfest, Sportfest, ein Kunstprojekt...) stünde hier mit auf dem Programm.

  Ob der Islamunterricht mit seinem begrenzten Deputat an zwei oder drei Randstunden pro Woche stark genug ist, die Lehrer- und Schülerschaft insgesamt in ein Projekt wie zum Beispiel ein Ramadanfest zu integrieren, hängt davon ab, inwieweit die Schulleitung visionär genug ist, die muslimischen Fachlehrerinnen und -lehrer darin auch gegen Widerstände von

---

401 Kein Lehrer kann alles gleich gut unterrichten. Die Bayerische Lehrerdienstordung zum Beispiel weist darauf hin, dass mangelnde "Fachkenntnisse und Fachdidaktik" in so genanntem "fachfremden Unterricht", zu dem Lehrer "bei Bedarf eingesetzt werden können [...] bei der (dienstlichen) Beurteilung der Lehrkraft nicht zu deren Nachteil herangezogen" werden (LDO, Lehrerdienstordnung des Freistaats Bayern, §9, Absatz 4 – ungeachtet der Verpflichtung zur dienstlichen Fortbildung in § 2).

402 Dem Verfasser dieser Dissertation wurde von der Lehrerkonferenz der Schule, an der er zum Zeitpunkt dieser Untersuchung unterrichtete, der Auftrag erteilt, gemeinsam mit den christlichen Religionslehrkräften und allen Interessierten ein Konzept zu erarbeiten, wie der Schulgottesdienst (Schulfeier) zu Beginn und Ende des Schuljahrs interreligiös und ökumenisch gestaltet werden kann. Es sollte die symptomatische Situation vermieden werden, dass die Erstklässler ihren Eintritt in die erste, gemeinsame und allgemeine Kinderschule mit einer quasi Apartheitserfahrung beginnen: Christen gehen in die Kirche, Muslime sitzen in der Aula und schauen sich ein Video an.

Lehrern und Eltern aktiv zu unterstützen.[403] Aber gerade in solchen Ausgangsszenarien können eine Reihe potenziell wichtiger Lernziele verborgen liegen:

- ein Projekt anstoßen ohne zu erwarten, das es sofort auf einhellige Zustimmung stößt;
- lernen, sich argumentativ mit seinem Umfeld auseinanderzusetzen;
- lernen, wie man Verbündete gewinnt;
- auch gegen Widerstände an einem guten Ziel festhalten und sich nicht entmutigen lassen;
- die Gründe für Ablehnungen verstehen lernen und mit einigen wenigen Teilnehmern anfangen;
- sich zum Ziel setzen, auch im kleineren Kreis eine gute Sache auf die Beine zu stellen, die am Ende durch ihre Qualität auch die Skeptiker überzeugt...

Diese Dimension von pädagogischen Zielen wird von den Autoren in ihrem Entwurf einer fächerübergreifenden Kooperation deswegen übersehen, weil sie ihn zu eng an ihrer optimistischen Idealvorstellung entlangführen und weil ihnen vermutlich die Unterrichtserfahrung im Rahmen der öffentlichen Grundschule fehlt.[404] Sie führen stattdessen Zielaussagen ins Feld, die eher zur theologischen Fundierung ihres eigenen Unterrichtskonzepts passen oder aber für Operationalisierungen zu allgemein gehalten sind: ein ganzheitliches und der Wirklichkeit angemessenes Verständnis des Islam fördern (IRH068), die Symbiose von religiöser Motivation und Alltag noch besser verdeutlichen (IPD145 + IFB123) sowie gemeinsame und altersgerechte philosophische Diskussionsgrundlagen schaffen und das Gedankenspektrum der Schüler erweitern (IPD212-IPD213 + IFB184).

Prinzipiell wäre die Frage zu stellen, ob sich ein bekenntnisorientierter Unterricht überhaupt fächerübergreifend anlegen lässt, oder ob er mit seinen begrenzten Ressourcen nicht eigennütziger haushalten sollte. Hat er keine zentrale Stellung im Schulganzen und erreicht er nur eine geringe Anzahl von Schülern, läuft er Gefahr, sein pädagogisches Profil zu verlieren. Dieser Aspekt wird unten (7.5.6.12) noch einmal im Zusammenhang des interreligiösen Bezugs aufgegriffen.[405]

---

403 Der Verfasser der vorliegenden Arbeit hat sich über diese Frage intensiv mit muslimischen Lehrkräften an öffentlichen Schulen, aber auch mit Schulleiterinnen und Schulleitern sowie Elternbeiräten auseinandergesetzt. Auch ohne die Grundlage empirisch gesicherter und generalisierbarer Erkenntnisse kann festgehalten werden, dass der Gesichtspunkt des Widerstands aus Gründen negativer Islambilder und sonstiger Voreigenommenheiten nicht unterschätzt werden darf. Als weiteres Problem kommt hinzu, dass sich muslimische Eltern nur zögerlich auf derartige Projekte einlassen, die sie als Muslime in *religiöser* Hinsicht identifizierbar machen. Auf engagierte Vorschläge wird schon mal spontan entgegnet: “Wir feiern das lieber unter uns, in der Moschee oder zu Hause.”

404 Mit Ausnahme einer maßgeblichen deutschen und muslimischen Mitautorin von Dokument ZMD, die dem Verfasser dieser Arbeit seit über zwei Jahrzehnten als höchst professionelle Lehrerin und Vollblutpädagogin bekannt ist.

405 Zur Debatte des 19. Jahrhunderts um Religion als verbindendes Element und Milieufaktor schulischen Unterrichts über alle Fächergrenzen hinweg siehe Fußnote 299 oben. Hier geht es noch deutlich um den artikuliertem Anspruch auf eine gewisse Vormachtstellung des Religionsunterrichts vor dem Hintergrund der späteren Konkordatsverhandlungen mit Weimar und der Furcht der Kirchen vor den Einflüssen der Verweltlichung des Schulwesens auf die Inhalte der Religionsvermittlung.
Die Diskussion war epochenübergreifend. Das Werk Eggersdorfers erzielte eine für damalige Verhältnisse sehr hohe Auflagenstärke und wurde noch 1961 erneut aufgelegt. Im Zuge dieser Debatte wurde der Gedanke eines Fachs “Religion” rundheraus kritisiert. Der Blick von Religion auf das Weltganze wurde in Widerspruch gesehen zum Prinzip der stofflichen Elementarisierung von Religion als Unterrichtsfach: “Religion und Moral können im Bildungs

7.5.6 Prinzipien des Unterrichts und der Fachdidaktik

Unterrichtsprinzipien wie zum Beispiel die Begriffsbildung oder die Rechtschreibung berühren methodische und inhaltliche Komponenten des Unterrichts, die Grund legend zum Bildungs- und Erziehungsauftrag der Grundschule gehören. Sie sind nicht allein dem Profil eines bestimmten Fachunterrichts zuzurechnen, sondern jedem Unterricht und damit dem fachlichen Profil von Grundschule an sich. Dennoch erhalten solche Prinzipien durch die Einbindung in die Sachstruktur[406] eines bestimmten Unterrichtsfachs ihren jeweils eigenen Charakter.[407] Es handelt sich dabei mehr um eine Dimension des Inhalts als um eine des Verfahrens, auch wenn Unterrichtsprinzipien aus dem Zusammenspiel der didaktischen Trias *Sache – Schüler – Zielsetzung* hervorgehen. Die *fundierenden* Unterrichtsprinzipien auf der Ebene einer allgemeinen Theorie des Unterrichts sind demgemäß:

- Sachgemäßheit,
- Schülergemäßheit und
- Zielgemäßheit.

Daran schließen sich Prinzipien an, die den Unterricht *regulieren*:

- Anschauung,
- Selbsttätigkeit,
- Motivationshilfe,
- Elementarisierung,
- Erfolgssicherung,
- Ökonomie und
- weitere Prinzipien: Kooperation, Gestaltung, Konzentration, exemplarisches Lernen, Lebensnähe, Plangemäßheit, Situationsgemäßheit.

Der oben angesprochene Begriff des "erziehenden Unterrichts" (Abschnitt 7.5.2) kann in diesem Zusammenhang als "*übergreifendes* Prinzip" (Glöckel 1996, 310) verstanden werden. In der Unterscheidung zwischen Unterrichtsprinzip und fachdidaktischem Prinzip kann es aber trotz solcher Systematisierungsversuche zu Überlappungen kommen. Das hat zwar nur wenig Auswir-

---

ganzen nie in der Abgrenzung von Fachstunden erledigt werden" (Eggersdorfer 1928, 72, mit Verweis auf B. Rosenmöller: "Das katholische Bildungsideal und die Bildungskrise", 1926). Also sollte sich das unterrichtliche Religionsgeschehen in allen Fächern manifestieren, was O. Willmann seinerzeit vorsichtig andachte: Die ethische Konzentration bedeute nicht "die Unterordnung aller Bildungsstoffe", sondern "gegenseitiges Verstehen im ganzen sozialen Bereich des menschlichen Miteinander". Andere Autoren bemühten sich, dieses 'Heimischwerden' konkreter zu formulieren: Die "ewige Heimat des Gottesreiches" und die "natürlich-geschichtliche Heimat" dürfen nicht getrennt voneinander betrachtet werden, denn "sittlich-religiöse und heimatlich-vaterländische Stoffe sind beide auf die Heimat bezogen" (Eggersdorfer 1928, 129, mit Verweis auf O. Frick). Bemerkenswert ist die damalige Wahrnehmung dieser Debatte als "Bildungskrise".

406 Zu den Begründungs- und Organisationszusammenhängen von Schulunterricht siehe zusammenfassend Schorch 2001, 794 ff.

407 Das Unterrichtsprinzip der Rechtschreibung zum Beispiel gilt für den Deutschunterricht ebenso wie für den Mathematikunterricht: Eine Lehrkraft, die die Mathematikhefte der Schüler durchkorrigiert, wird dort ebenso die Rechtschreibfehler markieren oder korrigieren wie in den Deutschheften, auch wenn orthographische Fragen für die Leistungsbewertung im Fach Mathematik keine Rolle spielen. Ähnliches gilt für den Religionsunterricht. Mit Blick auf den Deutschunterricht jedoch ist die Rechtschreibung mehr als nur Unterrichtsprinzip; sie ist *fachdidaktisches* Prinzip und damit für Fragen der methodischen Anlage des Unterrichts und der Leistungsbewertung (etwas zu) relevant.

kung auf die konkrete Gestaltung des Unterrichts, für den IRU jedoch gilt, dass es bisher ebenso wenig eine entwickelte Fachdidaktik wie eine Religionspädagogik gibt. Die Analyse der hier untersuchten Fachprofile zeigt indes, dass die Autoren bestimmten Elementen des IRU *prinzipielle* Bedeutung beimessen. Sie sollen hier – noch ohne Unterscheidung nach Prinzipien allgemeinen Unterrichts oder der Fachdidaktik – zusammengefasst werden, um einen ersten Überblick darüber zu geben, welche Fragen von einer künftigen Fachdidaktik des IRU eventuell vorrangig bedacht werden sollten. Bei den Gliederungsüberschriften handelt es sich um einen ersten Versuch, die oft vielfältig aufeinander rückbezogenen Prinzipien auf erste einfache Formeln zu verkürzen.

7.5.6.1 Theologische Authentizität und Ganzheitlichkeit

Die Autoren fordern einen IRU, der in der islamischen "Theologie" gründet (IPD001 + IFB001). Darunter sind zunächst die unbedingte Rückführbarkeit aller im Unterricht vermittelten Inhalte auf ihre Grundlegung in den islamischen "Glaubensquellen" (ZMD005, ZMD021, ZMD024, ZMD044, IRE010, IRE014, IRE015, IRE030, IRH062, IRH063, IPD041, IFB026) und die "Kernüberzeugungen" (ZMD076, ZMD077, IRE025) gemeint. Diese sind in Koran und Sunna schriftlich niedergelegt (IRE023, IPD196 + IFB167, IPD203 + IFB174) und entwerfen den Islam als Religion und als eine Lebensweise, die wichtige Bereiche des privaten und öffentlichen Lebens berührt.

Aus muslimisch-theologischer Sicht ist es darum nur schwer zu begründen, bestimmte Bereiche des Lebens grundsätzlich aus dem Aussagen- und Gültigkeitsbereich des Islam herauszulösen oder anders herum den Islam auf einen bestimmten Aspekt des Lebens zu beschränken. Die Aussage, dass "im Islam immer der ganze Mensch angesprochen ist" (ZMD063, ZMD064, ZMD070), mündet in der Forderung, dem IRU "ganzheitliches Lernen mit Kopf, Herz und Hand" (IRH072) zu Grunde zu legen. Dadurch soll den Schülern die Schöpfung in ihrer "sinnvollen Ganzheit" bewusst gemacht werden (IRH131).

Zu diesem Prinzip gehört auch, dass alle "Themen und Fragen" des Unterrichts sowohl auf "Gott" (ZMD003, IRH027, IPD165 + IFB142) und die "Stellung des Menschen" in der Schöpfung Gottes (IRH027) bezogen gesehen werden sollen, als auch auf Fragen des "Glaubens" (IPD054 + IFB038, IPD055 + IFB039, IPD159-IPD161, IFB136-IFB138). Der IRU zentriert sich um die Frage des Bekenntnisses zum Islam (IRE008, IRE028); die rechtlichen Auswirkungen dessen bedingen das Prinzip der rechtlichen Authentizität.

7.5.6.2 Rechtliche Authentizität

Der IRU soll ordentliches Lehrfach nach Artikel 7.3 des Grundgesetzes der Bundesrepublik Deutschland sein (IPD221 + IFB192). Damit ist er eingebettet in den allgemeinen Bildungs- und Erziehungsauftrag der Schule (IPD096 + IFB079) und in die "im Grundgesetz niedergelegten Grundbegriffe von Toleranz und Pluralismus" (IPD223 + IFB194). Die Autoren sehen die Bestimmung der Inhalte von Religionsunterricht als ausschließliche Angelegenheit der "Kirchen, Religions- und Weltanschauungsgemeinschaften" und somit den Islamunterricht als "Sache" der muslimischen Religionsgemeinschaften (IPD094 + IFB077, IRH030-IRH033). Das berührt auch die Frage, wer (und auf welcher Grundlage) über die 'Legitimation' einer Lehrkraft abschließend zu befinden hat: Sie muss sich in einer Form zum Islam bekennen, die derjenigen der muslimischen Religionsgemeinschaft entspricht, die den Unterricht mit zu verantworten hat (IPD014, IPD203 + IFB174, IPD220 + IFB191, IRE008, IRE028). Diese Religionsgemeinschaft erhält ihre Berechtigung dazu über den Weg der Genehmigung ihres Antrags auf Erteilung von islamischem

Religionsunterricht. Dieses Verfahren bringt eine intensive Diskussion um die Verortung der Gemeinschaft innerhalb des Wertespektrums mit sich.

7.5.6.3 (Grund-)Werteorientierung

Mit Blick auf die Ausschöpfung der im Grundgesetz niedergelegten Gestaltungsmöglichkeiten ordnen die Autoren den IRU in den Horizont "universaler Werte" ein (IPD120 + IFB103); zwischen diesen und den auf der "koranischen Werte-Tradition" basierenden (IPD101 + IFB084) sehen sie keinen Widerspruch. Solches Verständnis hat über die inhaltliche Dimension hinaus Auswirkung auf die Methodik und die grundsätzliche pädagogische Stoßrichtung: Der IRU verbietet Indoktrination (IPD014) und zielt ab auf die Dimension des an religiösen Werten orientierten und damit "dauerhaft ethisch guten Handelns" (IPD164-IPD165 + IFB141-IFB142).

7.5.6.4 Gemeinschaftsbezug und Gesellschaftsbezug

Sowohl das Prinzip der theologischen Authentizität als auch die enge Verbindung zwischen Islamunterricht und einer dazu legitimierten religiösen Gemeinschaft stehen für einen Unterricht, der nicht ohne Bezugnahme auf lokale oder regionale islamische Religionsgemeinschaften und auf die Gemeinschaft der Muslime in globaler Perspektive (aber auch mit Blick auf die Gemeinschaften in den Herkunftsländern der Schüler) erteilt werden kann. Dieser vielfache Bezug wird von allen Autoren gefordert: Der Unterricht soll die Gemeinschaft befruchten und die Schüler nicht von ihren Gemeinden entfremden (ZMD012, ZMD044, IRE043, IFB051, IPD067). Da diese Gemeinden in Deutschland ethnisch und teilweise auch in ihrer politischen oder "konfessionellen"[408] Ausrichtung diversifiziert sind, fordern die Autoren einen Unterricht, der hier integrativ wirkt (IPD042 + IFB027). Auch die Lerngruppe muslimischer Schüler wird potenziell als 'Gemeinschaft im Kleinen' gesehen, die den Schülern Gelegenheit bietet, quasi im Schonraum diejenigen Handlungen einzuüben und die Haltungen zu gewinnen, die in die "große" Gemeinschaft draußen, ins wirkliche Leben hineingetragen werden sollen (ZMD063, ZMD067, ZMD081). Auf diese Weise sollen auch Defizite wie zum Beispiel die Ungleichbehandlung der Geschlechter in Angriff genommen werden können (siehe auch Abschnitt 8.5.3.6).

Eine weitere Dimension dieses Prinzips ist der Gemeinschaftsbezug im Sinne des Gesellschaftsbezugs. Er soll gewährleisten, dass die Schüler durch den Islamunterricht nicht von ihrer nicht-muslimischen Umgebungsgesellschaft entfremdet werden, sondern Motive gewinnen, sich aktiv in sie einzubringen.[409]

7.5.6.5 Islamisch-methodologische Authentizität in Anlehnung an die Offenbarungsschrift

Die Autoren weisen in ihren Texten auf eine Reihe von allgemeinen methodischen Prinzipien hin, die sie mehr oder weniger unmittelbar auf theologische Prinzipien des Islam (vorrangig des Koran) zurückführen. Sie gehören prinzipiell zum Fachprofil des IRU:

---

408 Vgl. dazu 7.2.4.12.b) und Fußnote 112 in Abschnitt 3.3.2.

409 Vgl. die Abschnitte 7.2.4 und 7.5.1.e).

a) Curriculare Spiralität
Bestimmte thematische Aspekte auszusparen und später aufzugreifen und zu vertiefen entspricht der Methode des Koran (ZMD069). Zum Beispiel ist das Erzählelement der Wiederholung im Koran selbst verankert (IPD169 + IFB145).

b) Veranschaulichen durch Erzählen
Mit den Erzählungen vom Leben des Propheten Muhammad können die Grundlagen des islamischen Verhaltens anschaulich und kindgemäß vermittelt werden (IRE031).

c) Synthese elementarisierten Lernstoffs zu ganzheitlicher Erkenntnis
Da der Islam als Ganzes vorliegt, darf der Unterrichtsstoff nicht einseitig selektiv elemantarisiert oder Ethik losgelöst von ihrer religiösen Kontextualität unterrichtet werden (IPD079 + IFB062, IPD082 + IFB065).

d) Einübung
Die Schüler sollen in der religiösen Praxis (gottesdienstliche Riten) unterwiesen werden, da der Islam selbst auf das Handeln hin angelegt ist (IPD103 + IFB086).

e) Wissensvermittlung in Übereinstimmung mit der 'Fitra'
Den Schülern soll Wissen über den Islam vermittelt werden, da der Islam auf den von Gott vermittelten Glaubenswahrheiten beruht (IPD109 + IFB091, IPD151 + IFB129). Der Unterricht soll auf dem "koranischen Grundgedanken" der unmittelbaren Beziehung des Menschen zu Gott basieren (IPD149 + IFB127). Dies ist maßgebliches Charakteristikum der "unnachahmlichen Art" des Koran als Gottes Wort: Sie stimmt in ihrer "Logik" und "Barmherzigkeit" mit der "natürlichen Art" überein, mit der Gott den Menschen erschaffen hat (IPD150-151 + IFB128-129).

f) Wissensvermittlung als angstfreier Dialog
Der Schöpfer hat sich dem Menschen offenbart und ihn zum Dialog eingeladen. Koranische Grundlage dieses Dialogs ist die Grundlegung der Freiheit von Zwang in Koranvers 2:256, die den Islam insgesamt charakterisiert (IPD169 + IFB145; siehe dazu auch Abschnitt 8.4.4). Ein Unterrichtsklima der Angst, der Intoleranz und der Indoktrination würde diesem Charakter widersprechen, die methodologische Anknüpfung des Unterrichts an die 'Fitra' (verstanden als "religiöses Moment im Schüler selbst") stören und die Erarbeitung einer toleranten Grundhaltung verhindern (IPD154 + IFB132).

g) Wissensvermittlung mit Bezug zur Situation der Schüler
Die Offenbarung des Koran steht in ihrem eigenen historischen Kontext. Sie ist nur über diesen Erfahrungs-Kontext zu erschließen. Darum sollen sich "theologische und pädagogische Vermittlungsmethoden" auf die Erfahrungen der Schüler beziehen (IPD182 + IFB155).

h) Gestaltung des Unterrichts in Kooperation mit den Schülerninnen und Schülern
Der Unterricht ist dann "optimal", wenn er in Kooperation mit den Schülern gestaltet wird. Die Lerninhalte sollen ihnen in einer Weise "dargeboten" werden, die ihnen Raum lässt, "eigene Ideen zu entwickeln und zu artikulieren". Auf diese Weise sollen sie "in die Lernprozesse mit einbezogen werden, damit sie selbstständig Lernschritte nachvollziehen können" (IPD211 + IFB183).

7.5.6.6 Lernen durch Erleben und Handlungsbezug

Alle Autoren sehen den IRU auf das Handeln der Schüler bezogen (ZMD037, ZMD040, ZMD041, IRE013, IRH107); sie sollen dazu angeleitet werden und auch im Unterricht selbst Anlass und Motiv erhalten, ihr Handeln "in Übereinstimmung mit ihrer Religiosität zu gestalten" (IPD167 + IFB144). Das "Lernen" soll insofern "ganzheitlich" angelegt sein, als es die gefühls- und stimmungs-bezogene ebenso wie die handlungsbezogene "Ebene" anspricht (ZMD070). Unter "Handeln" verstehen die Autoren zunächst "islamisches Handeln" (IPD164 + IFB141), das drei grundsätzlich voneinander unterscheidbare Bereiche umschließt:

- der "handelnde Vollzug der Elemente des tätigen Bekenntnisses" und "religiöses Brauchtum" (die fünf Säulen des Islam, Feste und sonstige gottesdienstliche Handlungen" (ZMD061, ZMD062, ZMD072, IRE016, IRE026, IRE028, IRE044, IRH093, IRH094, IPD103-IPD104 + IFB086-IFB087);
- das "islamische Verhalten" (IRH047): dauerhaft ethisch gutes (IPD165 + IFB142, IRH020, IRH028, IRH029, IRH048) und gerechtes, die positiven Dinge förderndes (IPD166 + IFB143) sowie an den "gesellschaftlichen Grundwerten" orientiertes Verhalten (IPD119 + IFB102, IPD122 + IFB104);
- religiös motivierte Kommunikationsbereitschaft (IRE035, IRH091).

Für das Verständnis von Handeln, das als "islamisch" identifizierbar ist, bedarf es einer theologischen Fundierung der Handlungsziele.[410] Die Autoren führen dazu an:

- Handeln, das in der "Bedeutung des Islam für das eigene Leben und Verhalten und für das Zusammenleben mit anderen" wurzelt (IRE040, IRE041);
- Handeln, das "nicht aus sich selbst heraus verstanden wird", sondern in Verantwortung vor Gott (IPD166 + IFB143);
- Handeln, das auf der "Bezogenheit des Einzelnen auf Gott und seiner Schöpfung" basiert (IPD165 + IFB142).

Sowohl die Grundlegung des Fundaments als auch die Entwicklung der Zielbereiche 'islamischen' Handelns im Unterricht bedürfen des dafür geeigneten didaktischen Klimas und unterrichtstechnischen Arrangements, was die Autoren in einigen Punkte präzisieren:

- Lernen als "entdeckendes Lernen" arrangieren (IRH071),
- Stimmung und Atmosphäre schaffen (IRH094, IRH099),
- den Unterricht mit Leben füllen (IRH097),
- Rhythmisierung des Unterrichts an Hand des Tages- und Jahreskreises (IRH096).

---

410 Unter "islamisch" (siehe auch Abschnitt 2.4.1) ist hier zweierlei zu verstehen, wenn man die Handlungsdimensionen in ihrem Verbund liest: einerseits Handlungen, die ihre genaue Entsprechung in den Texten der Offenbarung haben, andererseits Handlungen, die auch 'gut' sind, weil es Parallelen im Islam gibt. Ein Nicht-Muslim, der Bedürftigen spendet, handelt 'islamisch', denn er setzt eine auch im Islam groß geschriebene religiöse Pflicht in die Tat um. Das Attribut "islamisch", das in Koran und Sunna eher mit dem Adjektiv *sâlih* (rein, rechtschaffen) und nicht mit dem Adjektiv *islâmî* erfasst wird, setzt allerdings eine auf Gott gerichtete innere Motivation (arabisch *niyya*) voraus: Die gute Tat wird nicht um ihrer selbst willen getan, sondern auf der Suche nach Anerkennung durch Gott. Aus diesem Grund werden im Koran die beiden (in der Regel prädikativen) Dimensionen 'glauben' und 'das Gute tun' in der Regel als zusammengehöriges Begriffspaar genannt und in dieser Form auch auf Nicht-Muslime (Gläubige anderer Religionen) übertragen: Sie brauchen den Verlust der Anerkennung nicht zu befürchten – vorausgesetzt ihr Glaube ist insofern wahrhaftig, als sie Gott keine Nebengötter zur Seite stellen (siehe im Koran 4:48 und 116). Dieser etwas diffizile theologische Hintergrund wird unter Muslimen immer wieder kontrovers diskutiert und kann in dieser Form nicht in den Unterricht der Grundschule einfließen.

7.5.6.7 Lernen: Einsicht und Verstehen[411]

Die Grundlegung 'islamischen' Verhaltens soll integriert sein in das "Verstehen" religiöser Information, um bloßer Imitation und "blinder Übernahme" entgegenzuwirken, die letztlich dem Aufbau einer authentischen, da intrinsisch angelegten religiösen Motivation entgegenstehen.[412] Einige der Autoren bezeichnen diesen Zugang als die "kognitive Dimension" ihres Unterrichts – unter Bezugnahme auf ihre These von einer ebensolchen "Dimension" des Glaubens selbst (ZMD010). Sie wollen, dass sich die Schüler mit dem Islam "auseinandersetzen", und zwar...

- ...lernend, vernunft- und verstandesorientiert, aktiv teilnehmend, kritisch reflektierend, sprachlich kompetent, aus unterschiedlichen Perspektiven, selbstständig und alternativ denkend, entschlüsselnd und entdeckend, problemlösungsorientiert, logisch, diskursiv, mit Blick auf die eigenen Erfahrungen und Gedanken.[413]

Ziel ist, die übermittelte Information über das religiöse System (IPD109 + IFB092) in "selbst erarbeitetes Wissen" über Religion ("über Gott; IPD153-155 + IFB131-133) zu überführen, und zwar durch den reflektierten Rückbezug der Lehre auf das Leben der Schüler (IPD159 + IFB136) und die "Freude an der Weiterentwicklung eigener Ideen" (IPD110 + IFB093). Dieses "Wissen" ist die Grundlage für Glaube als "verantworteter, verinnerlichter, denkender" Glaube (IPD164 + IFB141; vgl. auch ZMD006) (vgl. Abschnitt 8.2.3.4).

7.5.6.8 Lernen durch induktiven Zugang

Die bereits mehrfach erwähnte Forderung der Autoren, den Unterricht auf "entdeckendes Lernen" abzustellen, legt induktive Zugänge nahe – aber nicht ausschließlich, denn der lernpsychologisch komplexe Vorgang des Entdeckens kann nicht auf die naive Erst-Begegnung und Erst-Erschlüsselung beschränkt werden. Im Gegenteil: Kognitive Konflikte bilden als Ausgangsmotiv für eine erschließende Bewegung des Lernenden hin auf den Lerngegenstand eine unverzichtbare Basis (vgl. Abschnitt 8.2.3.4.b).[414]

Induktiv angelegte Lernwege aber werden in den Dokumenten IPD und IFB indirekt zum Ausdruck gebracht, indem die Autoren mit Blick auf den Koran von einer Quelle sprechen, die

---

411 Gemeint ist hier die Verstehensleistung im Sinne von Theorien der Informationsverarbeitung (vgl. Fußnote 37 in Abschnitt 2.2.4 sowie Abschnitt 2.2.10); das muss unterschieden werden vom Begriffsfeld der Metakognition (das Lernens des Lernens). Aber: Beide sind gegenstandsabhängig und situativ (siehe zusammenfassend Skowronek 2001, 219 ff.).

412 "Die Kognitionspsychologie unterscheidet zwei Aspekte an 'Information': einerseits einen Informationsmusteraspekt und zweitens einen energetischen Aspekt" (van der Kooij 2001, 299). Mit besonderem Blick auf die Rolle des Spiels lassen sich drei lernwirksame Spielantriebe beschreiben: "Versuch und Irrtum [...] Wiederholung [...] Imitation" (ebd.). Hier fallen der verstehende und der nicht-verstehende handelnde (Nach)vollzug ineinander. Das Verständnis von kognitiver Lernsteuerung allein auf der Ebene von Informationsverarbeitungsmodellen wird also nicht ausreichen, um 'Wissen' als religionspädagogische Dimension ("Glaubensdimension") zu beschreiben.

413 Vgl. ZMD011, ZMD020, ZMD024, ZMD054, ZMD068, ZMD069, ZMD070, IRE006, IRH048, IRH049, IRH050, IRH059, IRH065, IRH070, IRH071, IRH128, IPD105 + IFB088, IPD108 + IFB091, IPD119 + IFB102, IPD123 + IFB105, IPD127 + IFB109, IPD193 + IFB164, IPD212-IPD213 + IFB184.

414 Zum Zusammenhang zwischen Motivation und entdeckendem Lernen siehe Prenzel/Schiefele 2001, 924. "Eine Hochform intitutionalisierten Lernens ist gegeben, wenn Lernsituationen arrangiert werden können, die entdeckendes, nacherfindendes Lernen möglich machen" (Bönsch 2001, 806).

bestimmte Grundsätze (die gleiche Stellung der Geschlechter) “nicht erst durch Deduktion zum Ausdruck bringt” (IPD 129). Damit ist gesagt, dass betreffende Prinzipien in der Schrift nicht regelhaft gesetzt, sondern entwickelt und begründet werden (zum Beispiel durch die jeweilige “Würdigung” des einen oder des anderen Geschlechts, ohne dass in diesen Offenbarungszusammenhängen explizit von der Gleichberechtigung der Geschlechter die Rede wäre). Auf den Religionsunterricht übertragen bedeutet das:

- Die Schüler sollen über die Beobachtung und Analyse ihrer Umwelt und ihrer persönlichen Lebenserfahrung zu logischen Schlüssen gelangen, die zugleich Regelcharakter gewinnen und den im Islam tradierten Regeln nicht widersprechen.

Die Rückführung der induktiv gewonnenen Erkenntnisse auf die wortwörtlichen Offenbarungsinhalte soll auf “logischem Weg” (IPD 127 + IFB109) die Erkenntnis anbahnen, dass der Islam der natürlichen Art, in der der Mensch erschaffen ist, entspricht und damit *logischerweise die richtige* Religion ist. Eine andere Auslegung würde den Prinzipien der theologischen Authentizität und der Bekenntnisimmanenz widersprechen. Dies wiederum würde allerdings nicht ganz widerspruchsfrei neben dem Prinzip des interreligiösen Bezugs stehen (s.u. Abschnitt 7.5.6.12 sowie Abschnitt 8.5.2.2).

7.5.6.9 Differenzierung und optimale Passung

Für den Unterricht müssen die “allgemeinen Ziele” des Fachprofils auf Unterrichsziele hin “spezifiziert” werden (IRH 060). Die Schüler sind aber, was die Voraussetzungen angeht, diese Ziele zu erreichen, in vielerlei Hinsicht heterogen. Die “Auswahl der Inhalte und ihre zeitliche Abfolge, die zur Erreichung des Lernziels sinnvoll erscheinen” (ZMD067), haben “Alter”, “Entwicklungsstand” und “Ausgangslage” der Schüler zu berücksichtigen:[415]

- das kognitive, affektive und “geistige” (Fassungs)Vermögen (ZMD 054, ZMD067, IRH 072);
- die Lernfähigkeit (IPD 072 + IFB056);
- das kreative Potenzial (IPD 150 + IFB128);
- das Sprach- und Artikulationsvermögen (ZMD 054, ZMD074);
- die Fähigkeiten (ZMD081), das Vorwissen, die Neigungen und Vorlieben, das Interesse (ZMD 068, ZMD069, IRH 107, IFB014, IRH120);
- die Lebenserfahrung (ZMD 014, ZMD 021, ZMD 024, ZMD 040, ZMD 044, IRH 120, IPD021, IPD050 + IFB033, IPD 074 + IFB057, IPD147 + IFB125, IPD 182-IPD184 + IFB155-IFB157);
- Gefühlswelten (IPD 185 + IFB158);
- Sozialisation und Familienstruktur (IPD 138 + IFB116);
- die Glaubenspraxis, -erfahrung und -bekundung (ZMD078, ZMD079, IPD013, IPD 107 + IFB090);
- die eigene Religiosität (IPD 167 + IFB144);
- die Perspektive der Weltwahrnehmung (IRH 070);
- die aktuellen Fragen, Bedürfnisse und Probleme (IRH 072, IRH120, IPD 108 + IFB091).

Die in diesem Kontext hauptsächlich verwendeten Verben mit Bezug zum didaktischen Handeln der Lehrkräfte sind:

[415] Vgl. ZMD021, ZMD025, ZMD054, ZMD067, ZMD074, ZMD 081, IRE 006, IRE 019, IRE 020, IRE 027, IRE036, IRE 039, IRE 046, IRH107, IRH108.

- anpassen, ansprechen, aufarbeiten, aufspüren, ausloten, auswählen, berücksichtigen, Beziehung /Bezüge herstellen zu, differenzieren, einbeziehen, ermöglichen, gestalten, hineinnehmen, orientieren an, nutzen, vertraut machen mit, weiterführen.

Die Schüler sollen vor allem sprachlich nicht “überfordert” werden (IPD187 + IFB160). Gefordert wird ein “schülerorientierter” und “kindgerechter” Unterricht mit “spielerischen Elementen” (IRH071-IRH072). Für die Lehrkraft bedeutet das nach Ansicht der Autoren ein erhebliches Maß an “Flexibilität” (IPD032 + IFB015, IPD138 + IFB116) mit Blick besonders auf
- die Berücksichtigung dessen, was im “Interesse der Unterrichtssituation” liegt (IPD031),
- die individuelle Gestaltung des Materials (IPD040 + IFB025),
- ihre eigenen Kenntnisse der deutschen und der arabischen Sprache (und unter Umständen der Muttersprachen der Schüler) (IPD034 + IFB018, IPD198 + IFB169).

7.5.6.10 Deutschsprachigkeit, Arabisch, Begriffsbildung, ‘konfessionelle’ und kulturelle Neutralität

Der islamische Religionsunterricht soll “in deutscher Sprache” (IRH034), als “Teil der Kultur dieser Gesellschaft” (IPD186 + IFB159) abgehalten werden. Er darf ebenso wenig als Fremdkörper im schulischen Fächerkanon dastehen, wie das muslimische Kind “nicht fremd ist in der nicht-muslimischen Gesellschaft” (IPD117 + IFB100). Hinter der Forderung nach stringenter Deutschsprachigkeit steht die Rückbindung des Islamunterrichts insgesamt an die “deutsche” Situation: Er soll den Schülern helfen, “die Umgebung in Deutschland zu verstehen”, ihre “Artikulationsfähigkeit” erhöhen (IPD194 + IFB165) und “dadurch die Integration fördern” (IRE007, IPD042 + IFB027). Deutschsprachigkeit ist zudem die Grundlage für diejenigen Unterrichtsziele, die auf die Entwicklung einer “eigenen religiösen Identität” im Kontext der “hiesigen Gesellschaft” deuten (IPD111 + IFB094, IPD113 + IFB096, IPD119 + IFB102) sowie für einen “offenen, transparenten und dialogorientierten” Unterricht (IRH019, IRH020, IRE006, IRE035).

Religiöse Begriffsbildung (“Begriffsdefinition”; IPD212 + IFB184) sehen die Autoren nicht nur als Ziel “religiöser Sprachfähigkeit”, sondern des allgemeinen “Sprachvermögens” (IRH058) innerhalb der deutschen Sprache, aber auch der unterschiedlichen Muttersprachen der Schüler (IPD188 + IFB161). Grundlage hierfür ist die “sprachliche Erfassung der Offenbarung als auch des Offenbarungskontexts (IRH065). Im Rahmen dieser Aufgabe korrespondieren die deutsche und die arabische Sprache in besonderer Weise miteinander:
- Suren werden in arabischer Sprache auswendig gelernt, denn Gebete werden auf Arabisch zitiert; sie sollen aber auf Deutsch erläutert werden (IRE023, IPD196 + IFB167);
- Grundelemente der arabischen Schrift können in spielerischer Form eingeübt werden (IRE024);
- arabische Grundbegriffe (und Prophetennamen) (IRE038, IRE039) können dem Ermessen der Lehrkraft nach im Unterricht eingesetzt werden – aber grundsätzlich mit deutscher Worterklärung (IPD198 + IFB169).

In diesem Zusammenhang soll zwar “auf Besonderheiten der arabischen Sprache Bezug” genommen werden (IPD142 + IFB120); Arabisch wird aber nicht als Fremdsprache in den Unterricht aufgenommen (IPD187 + IFB160). Zwar können “einzelne Wörter” in der “Originalsprache” des Koran so gelernt werden, dass die Schüler sie “wiedererkennen” (IPD187 + IFB160), aber dabei ist Sorge dafür zu tragen, dass weder die Sprache des Koran in übertriebenem Maße “sakralisiert”

wird (IPD191 + IPD163) noch der Eindruck erweckt wird, Arabisch sei die "islamische Sprache", die nicht wie andere Sprachen auch ihren "grammatikalischen Regeln" unterliegt oder keinen sprachhistorischen Werdegang habe (IPD189 + IFB162, IPD192 + IFB163).[416]

Dabei ist auch zu berücksichtigen, dass der Islamunterricht kein Unterricht in arabischer Kultur oder in der Kultur irgend eines Herkunftslands der Schüler ist. Der Unterricht soll "offen" sein für Schüler aus allen "muslimischen Konfessionen" (IPD201 + IFB172, IPD203 + IFB174). Zwar tragen die Schüler ihr jeweiliges, national geprägtes "Brauchtum" (IPD201 + IFB172, IPD203 + IFB174) in den Unterricht hinein, was eine Bereicherung darstellt (ZMD074). Letztlich aber sollen die Schüler dazu erzogen werden, mit denjenigen Traditionen kritisch umzugehen, die die Autoren als "in Widerspruch zur islamischen Lehre" stehend sehen (ZMD076, ZMD077). Ein Übermaß an arabischen oder anderen fremdsprachigen Unterrichtselementen würde dem zuwiderlaufen.

7.5.6.11 Korrelationsprinzip

Der aus der Statistik entliehene Begriff der "Korrelation" beschreibt die Beziehung zwischen zwei Variablen.[417] Die beiden Variablen im Kontext des Islamunterrichts sind die Religionslehre und die Gegenwart, insbesondere diejenige der Schüler; ihre wechselseitige Erschließung (ZMD014, ZMD024, ZMD082) bedingt das übergeordnete pädagogisch-theologische Ziel der "Nutzbarmachung von Religion" (ZMD029, ZMD040, ZMD044, ZMD050) und einer "lebendigen Beziehung zum Glauben" (IPD107 + IFB090). Dies soll in besonderem Maße auch denjenigen Kindern einen Zugang zur Religion ermöglichen, die noch "keine religiösen Grunderfahrungen mitbringen" (IPD107 + IFB090). Zentrales didaktisches Merkmal dieser "Korrelationspädagogik" (IPD001, IFB054) ist die "Transferleistung" der Schüler (IRH067).

Auf der Ebene der Theorie stellt sich die Frage, in welche Richtung die Korrelation als potenzielles Kausalgefüge stärker wirkt: Entweder wird die Gegenwart stärker im Lichte der "Zeugnisse des Glaubens" gedeutet (IPD004), oder die religiöse Offenbarung wird im Lichte gegenwärtiger Erkenntnisse neu interpretiert. Die von den Autoren geforderte inhaltliche Dimension von Korrelation, nämlich die "Aktualisierung der Offenbarungsaussage" (IRH066), kann in beide Richtungen interpretiert werden: ein "der Wirklichkeit angemessenes Verständnis des Islam" (IRH068), oder eine "der historisch-religiösen Überlieferung" angemessene Wahrnehmung der Wirklichkeit (ZMD016) (siehe oben Abschnitt 7.2.3.2.b). Zentrales Kriterium der Korrelation ist jedoch die *individuelle* Dimension: Es geht um die Erschließung von religiöser Bedeutung vor dem "individuellen Erfahrungshintergrund" (IRH066, IRH069) des Schülers und nicht mit Blick auf eine allgemeingültige Positionierung des Islam innerhalb einer modernefähigen Theologie. Ziele sind:

---

416 Das ist ein wichtiger Punkt. In vielen nicht-arabischen Sprachen islamischer Kulturräume sind hauptsächlich die religiösen Begriffe durch arabische Fremdwörter besetzt. Demnach ist es auch für einen des Türkischen Unkundigen nicht schwierig, einer türkischen Moscheepredigt zu folgen, sofern man Arabisch kann. Dem Verfasser dieser Untersuchung bekannt ist indes der Fall eines türkischen Mekkapilgers, der in der Heiligen Stadt zum ersten Mal in seinem Leben einer rein auf Arabisch gehaltenen Predigt folgte und zu dem Schluss kam, der Prediger könne ja nur leidlich Türkisch.

417 Der um 1890 von Karl Pearson entwickelte Korrelationskoeffizient r beschreibt lineare Abhängigkeitsbeziehungen zwischen zwei Variablen. Tiefer gehende Verfahren differenzieren nach der Frage, welche der beiden Variablen die jeweils andere bestimmt, inwieweit also innerhalb der Bestimmung dieser Maßzahl und ihrer Interpretation Umkehrschlüsse zulässig sind (Benninghaus 1998, 214 - 227).

- ein “der Wirklichkeit der gelebten Relgiösität angemessenes Verständnis” von Religion auf Grundlage der “religiösen Sprachführung” und dem “tatsächlich Erlebten” (IRH080), und
- die “Symbiose von religiöser Motivation und Alltag” (IPD145 + IFB123).

Wesentlich hierfür ist die Fähigkeit zur Erschließung des “historisch und situativ spezifischen Kontextes der Offenbarung” (IRH064, IRH076). Über den Nachvollzug dessen, wie die Zeitgenossen Muhammads die Offenbarung für sich nutzbar gemacht haben, sollen den Schülern Wege aufgezeigt werden, wie sie selbst “koranische Texte im eigenen Lebensbezug nutzen” können (IPD194 + IFB165). Das Korrelationsprinzip beinhaltet also die Wechselbeziehung zwischen der “geschichtlichen Dimension” von Religion und der Gestaltung aktueller Wirklichkeit (IPD199 + IFB170).

In Wirklichkeit lässt sich das religionspädagogische Prinzip der Korrelation nicht auf die beiden Variablen der historischen und der gegenwärtigen Situation eingrenzen. Zumindest für den Koran muss berücksichtigt werden, dass es eine Bezugsetzung zwischen dem Zeitraum der Offenbarung (610-632 n.Chr.) und früheren Epochen gibt: Eine Reihe von Textpassagen des Koran beginnen mit der Formel *wa-dhkur* (“Erinnere Dich!”) oder *wa-'idh* (“und damals als...”) (zum Beispiel 2:47 und 49; siehe auch Abschnitt 8.2.3.4.g). Dadurch ergibt sich ein korrelativer Bezug zwischen einer früheren Gemeinschaft, in die hinein Offenbarung erfolgte, und ihrer weiter zurückliegenden Geschichte – eine Form von ‘Aktualisierung’, deren Bedeutung aus heutiger Perspektive nur rückwirkend erschlossen werden kann, wenn Anlass und Kontext der koranischen Offenbarung erhellt werden.

Des Weiteren sind zahlreiche Phänomene des ‘heutigen’ Islam weniger auf Inhalte der Offenbarung als vielmehr auf historische Entwicklungen nach Muhammad zurückzuführen, wodurch eine bisher kaum berücksichtigte Dimension von Korrelation eröffnet wird:

- die Verknüpfung zwischen der Kenntnis geschichtlich und sozialer Determiniertheit bestimmter Aspekte von Religion und der Beobachtung, dass sich auch die Theologie des Islam gegenwärtig ‘entwickelt’.

Dies hat nicht nur eine religionssoziologische, sondern auch eine psychologische Dimension, wie sie für die pädagogische Relevanz von Korrelation unbedingt erforderlich ist, nämlich die spannende Auseinandersetzung mit der Frage, wo man sich im Spektrum des heutigen Islam selbst verorten möchte. Dies wäre für den Religionsunterricht höherer Jahrgangsstufen die interessantere Zielkategorie.

Dass Unterricht an Gegebenheiten der Lebenswelt des Kindes anzuknüpfen und auch, zielend auf das veränderte Verhalten, wieder dorthin zu führen hat, gehört zum pädagogischen Allgemeinwissen. Es mag aber gerade im Rahmen eines Religionsunterrichts schwieriger sein, solch ein Prinzip aufrecht zu erhalten, als zum Beispiel im Heimat- und Sachunterricht. Die Korrelation, verstanden als konkreter Gegenwartsbezug, ist bei der Lebensgeschichte Moses mit Blick auf die historische und begrifflichen Abstraktion eine didaktische Herausforderung, ebenso wie mit Blick auf den zentralen Gegenstand des Religionsunterrichts, nämlich das Wirken Gottes.

7.5.6.12 Bezüge zu anderen Religionen

Das oft als 'Interreligiosität' bezeichnete Prinzip besagt, dass vor dem Hintergrund religiös pluraler Gesellschaften im Religionsunterricht sachlich richtig und frei von polemischer Verzerrung auf 'andere' Religionen eingegangen werden soll. In diesen Kontext gehört auch das Schlagwort vom "interreligiösen Lernen", dessen "Notwendigkeit [...] im Zusammenhang einer zunehmenden kulturellen und religiösen Pluralisierung der Gesellschaft" von einer Reihe von Autoren als "immer dringlicher" (Schreiner 1998, 5) und somit als Prämisse religiösen Lernens in der Schule überhaupt gesehen wird.[418] Auf die vielfältigen Bezüge dieser Thematik kann hier nicht eingegangen werden. Von besonderem Interesse für die Fragen rund um den Islamunterricht ist jedoch, wie in der Darstellung eines religiösen Systems in 'fachfremdem' Unterricht der Anspruch auf 'Richtigkeit' verwirklicht werden kann, wenn nicht durch die 'originale Begegnung' mit bekennenden Vertretern des jeweils anderen religiösen Systems.

Der muslimische Theologe Mehdi Razvi fasste schon früh zum Thema, was muslimische Schüler über das Christentum wissen sollen, einige zentrale Inhalte zusammen:

- Ein echter Christ ist oft ebenso ein Fremdling in seiner eigenen Heimat wie ein neu angekommener Muslim.
- Das muslimische Kind sollte die christliche Religion als eine verwandte Religion erfahren.
- Nicht nur das theoretische Wissen um die verschiedenen Glaubenssätze ist wichtig, sondern auch das Erleben der gelebten Religion, die wirkliche menschliche Begegnung der muslimischen mit den christlichen Kindern in ihren jeweiligen Lebensbereichen (siehe zusammenfassend Razvi 1983, 34 ff.).

Für Razvi entscheidend ist hier Authentizität in Information und Selbstdarstellung. Denkbar wäre auch der Versuch einer religionswissenschaftlich 'neutralen' Darstellung. Dagegen kann indes der Einwand erhoben werden, dass nur Bekennende ihre Religion in ihrem Erlebens-Bezug darstellen können – es geht um die gelebte Religion und nicht um Religion als einen Forschungsgegenstand. Kontrovers wäre zu diskutieren, ob eine frühzeitige Begegnung mit anderen Religionen die Entwicklung der eigenen religiösen Identität begünstigt oder behindert. Das hängt davon ab, wie man das Modell religiöser Identitätsentwicklung beschreiben möchte (vgl. unten Abschnitt 7.6.2.d). Die Warnung vor Verfrühung rührt von der Sorge her, die 'eigene' religiöse Selbstpositionierung sei noch zu schwach; Resultat sei eine diffuse religionen-bezogene, aber keine religiöse Identität. Die Befürworter durchgängiger Interreligiosität schon in der Primarstufe vertreten dagegen die Meinung, dass sich religiöse Identität gerade erst entlang der Auseinandersetzung mit der anderen, fremden Religion konstituiere (vgl. Abschnitt 2.4.2 und 3.2).

Unterrichtsmodelle, die auf Inter- oder Multireligiosität abheben, konzentrieren sich in der Regel auf die drei so genannten abrahamitischen Offenbarungsreligionen Judentum, Christentum und Islam – sowie gegebenenfalls auf den Hinduismus und den Buddhismus. Hierfür könnte man theologische, historische und auch aktuelle weltpolitische Gründe anführen, die hier aber nicht im einzelnen dargelegt werden können.

Der Koran bezieht aus historischen Gründen ausdrücklich Stellung zum religiösen Profil jüdischer und monophysitischer Stämme der arabischen Halbinsel zur Zeit seiner Entstehung. Daraus resultiert, was sich im Diskurs mit Muslimen zum Problem entwickeln kann: Der Koran entfaltet alle seine zentralen theologischen Axiome (Gottes- und Menschenbild, Prophetie, Erlösungsfrage...) bereits in Rückbezug auf die älteren abrahamitischen Religionen, weil sich der

---

418 Siehe zusammenfassend die Aufsatzsammlung "Interreligiöses Lernen" von Peter Schreiner und Christoph Th. Scheilke, Münster 1998.

Islam als der 'Jüngere' von Anfang an ihnen gegenüber behaupten musste. Judentum und Christentum stellen für den Islam nicht in der Form eine theologische 'Herausforderung' dar, so wie das umgekehrt der Fall sein mag.

Der Ruf nach Interreligiosität kann darum zunächst als das Ergebnis eines Umdenkens christlicherseits angesehen werden, als eine neue Epoche im Anschluss an diejenige der weit gehend gescheiterten Missionierung von Muslimen – mit allen Anzeichen einer eigenen 'Theologie der Interreligiosität' innerhalb der christlichen Theologien. Mit Blick auf den Islam sehen die muslimischen Autoren der hier untersuchten Texte wenig Anlass, sich dieser Denkrichtung anzuschließen, denn "das als Interreligiosität beschriebene Phänomen" sehen sie als "im Islam bereits genuin angelegt" (IPD020; Dokument IFB vermeidet den Begriff "Interreligiosität"):

- Andere menschliche (religiöse) Gemeinschaften haben im Koran bereits ihren festen Platz (IPD170 + IFB145), indem er die Gesandten und die mit ihnen verbundenen Gemeinschaften erwähnt. Damit bieten auch "Propheten" wie Jesus, Moses oder Abraham den muslimischen Schülern religiöse "Orientierung" (IPD019-IPD020; dieser Passus wurde für Dokument IFB gestrichen). Der nach Maßgabe einer paritätischen Teilhabe am interreligiösen Diskurs mögliche Umkehrschluss, nämlich dass auch Muhammad christlichen Schülern Orientierung bietet, findet in interreligiösen Diskursen noch keinen Niederschlag.

Hier nun auch auf der Ebene der theologischen Verankerung des Islamunterrichts übermäßig auf interreligiöse Bezüge einzugehen, könnte von kritisch eingestellten Muslimen als Versuch der christlichen Majorisierung islamischer Theologie gelesen werden. Interreligiosität als Unterrichtsprinzip müsste, wenn überhaupt, vorrangig auf der Ebene der zwischenmenschlichen und authentischen Begegnung mit Menschen anderer Religionen angesiedelt werden. Von ihnen können die muslimischen Schüler erfahren, wie sie ihre eigene Religion erleben und was sie für sie bedeutet – und umgekehrt.

In diesem Sinne enthalten die Dokumente IPD und (mit Einschränkung) IFB einige Aussagen zur Interreligiosität als Element islamischen Religionsunterrichts. Bei aller artikulierten Offenheit gegenüber den anderen Offenbarungsreligionen muss beachtet werden, dass sich die Autoren weniger auf die religiöse *Selbstdarstellung* anderer Glaubensgemeinschaften beziehen als vielmehr auf deren *Darstellung im Koran*. Die Autoren haben nachweisbar ein inklusivistisches Religionsverständnis[419] und weniger ein auf Pluralität angelegtes, was an einem Beispiel aus Dokument ZMD verdeutlicht werden kann:

---

419 Van der Veen und Zieberts bezeichnen dies als das "monoreligiöse Modell": Seine "fundamentale Schwäche [...] ist die, dass es die anderen Religionen nicht von ihren zugrundeliegenden Prinzipien, ihren Voraussetzungen und ihrem Selbstverständnis her betrachtet" (Van der Veen 1998, 49). Die Autoren fordern stattdessen *inter*religiöses Lernen (und nicht *multi*religiöses Lernen, das zwar auch auf die Kommunikation zwischen den Religionen hin angelegt ist, aber zu sehr dem Risiko unterliegt, nach nicht gesicherten qualitativen Kriterien zu vergleichen).
Dabei gilt zu berücksichtigen: Der Islam als jüngste der etablierten Offenbarungsreligionen auf globalem Niveau, besonders als nach-christliche Religion, hat es leichter, auf seine Vorgänger zurückzublicken, wogegen man nicht erwarten kann, dass sich jüdische oder christliche Offenbarung schon im Vorgriff mit dem Islam befasst. Man könnte so sagen: Die nachfolgende Religion hat weniger theologische Probleme mit der vorangegangenen Religion als umgekehrt. In den Augen der vorangegangenen Religion besetzt die nachfolgende auf der einen Seite bisher sicher geglaubtes Terrain und provoziert mit einer 'neuen', womöglich vereinnahmenden Lehre (für den Fall des Islam zum Beispiel in Fragen der Christologie). Es kann darum gut sein, dass sich folgende Gesprächslage ergibt: Aus christlicher Sicht ist Interreligiosität ein notwendiges Instrument, theologische Gräben (aus denkbar unterschiedlichen Motiven heraus) zu überbrücken, aus muslimischer Sicht wird unter Umständen entgegnet: Was bereits Teil des Islam ist, bedarf keiner besonderen interreligiösen Perspektive, die nicht schon die islamische ist.

- “Die Tatsache, dass die Botschaft von der Einheit Gottes und der Verantwortlichkeit des Menschen von Anbeginn bis heute bei allen Propheten die gleiche ist, kann in einem christlich geprägten Umfeld gemeinschaftsbildend wirken (ZMD045).”

Hier könnte die Vereinnahmung des christlichen Selbstverständnisses durch die muslimische Lesart darin gesehen werden, dass mit Blick auf die biblische Theologie nicht mit Gewissheit von Abraham oder Moses als ‘Propheten’ gesprochen werden kann; der Begriff der ‘Prophetie’ ist in der biblischen Prophetologie von der Koranexegese abweichend definiert. Zudem ist es zwar authentische islamische Theologie, die “Einheit” Gottes (gemeint ist seine “Einzigkeit”; *tauhîd*) zum Kern aller prophetischen Botschaft zu machen (vgl. dazu Abschnitt 8.2.2.e). Das aber lässt sich auf das christliche Verständnis von Prophetie oder auf die christliche Auffassung davon, was Kernbotschaft welches Gesandten war, nicht einfach übertragen. Bei genauerer Betrachtung kehrt sich das mit diesem Inklusivismus verbundene Ziel einer gemeinschaftlichen Verbundenheit mit dem “christlich geprägten Umfeld” in sein Gegenteil um: Die Propheten als Vergleichshorizont unterstreichen gegenüber der nicht-muslimischen eher die *Singularität* der muslimischen Sichtweise. Den Autoren könnte zum Vorwurf gemacht werden, dass sie wenig vom christlichen Selbstbild verstehen – also keine gute Voraussetzung für einen Islamunterricht mit integrativ-interreligiösen Bezügen.

Allerdings ließen sich einige der inhaltlichen Präzisierungen, wie sie die Autoren vorgenommen haben, in eben diesen Kontext einer kontrastiven Wahrnehmung der anderen Religion stellen, indem Selbst- und Fremdwahrnehmung anschaulich nebeneinander positioniert werden: *Was sagt der Koran über Jesus, und was sagt ein bekennender Christ zu dieser Darstellung?* Die Frage ist jedoch, ob das bereits in der Grundschule angegangen werden sollte. Mit muslimischen Schülern eine Kirche zu besuchen, in der Jesus am Kreuz dargestellt wird, muss ja über die bloße Wahrnehmung hinaus didaktisch auf eine Ebene gehoben werden, welche die von den Autoren geforderte “Reflexion” gestattet. Die Entscheidung darüber, ob man das als Materialisierung christlicher Glaubensvorstellungen einfach so im Raum stehen lassen kann, ohne es aus muslimischer Sicht ‘zurechtrücken’ zu wollen, ist aus religionspädagogischer Sicht zu prinzipiell, als dass sie dem Gutdünken der Lehrkraft überlassen werden sollte. Hier geht es um Grundlinien des Fachprofils. Die Risiken, durch pädagogisches Ungeschick Türen zu verschließen anstatt sie aufzustoßen, sind groß, auch wenn der Rat einiger Autoren, “Unterschiede” als solche zu “belassen” (IPD172 + IFB147), in die richtige Richtung weist.

Mit Bezug auf Interreligiosität als Teil des Fachprofils treffen die Autoren der Dokumente IPD und IFB folgende detaillierte Aussagen: Andere Glaubens- und Religionsgemeinschaften...

- haben für sie entscheidende Grundlagen und Quellen (IPD063 + IFB047),
- stellen gemeinsame Fragen (IPD066),
- haben ähnliche Lösungsvorschläge für ähnliche Probleme (gemeinsame...) (IFB050),
- sind Teil göttlicher Ansprache und haben Teil an der im Koran wiedergegebenen Erfahrung des Menschen mit Gott (IPD171 + IFB146),
- sind in ihrer Bedeutung im Koran erwähnt (IPD019, IPD020),
- bieten Orientierung auch für die muslimischen Kinder und Jugendlichen unserer Zeit (IPD019, IPD020),
- sind vertraut mit Begriffen wie Barmherzigkeit, Jenseits, Geschöpflichkeit, Allerbarmer, Zuflucht, Toleranz, Pluralismus (IPD218 + IFB189, IPD224 + IFB195),
- sind nicht nur die so genannten Buchreligionen (IPD219 + IFB190),
- haben auf Grund der gemeinsamen Grundlage der ‘Fitra’ den selben Bezugsrahmen wie

Muslime, die großen Sinnfragen zu erörtern (IPD219 + IFB190),
- haben ihre eigenen Feste, die man zusammen feiern kann (IPD071 + IFB055).

Die pädagogischen Ziele des interreligiösen Bezugs im Islamunterricht sind:
- die Schüler befähigen, ...
  - ...bestehende Gemeinsamkeiten und Werte in der Gesellschaft nutzen und Unterschiede respektierend belassen zu können (IPD172 + IFB147, IPD224 + IFB195),
  - ...Vielfalt nicht als Bedrohung zu empfinden, sondern eigene Horizonte zu erweitern (IPD173 + IFB148), und
  - ...einen gleichberechtigten religiösen Dialog zu führen (IPD177 + IFB152).

Nach Auffassung der Autoren befindet sich der IRU in “didaktischer Nähe” zum Religionsunterricht anderer Religionen. Damit sehen sie eine gute Voraussetzung dafür gegeben, den Religionsunterricht wechselseitig für die Teilnahme von Kindern anderer Religionszugehörigkeit zu öffnen (IPD204 + IFB176). Das geht über den interreligiösen Bezug innerhalb des eigenen konfessionellen Religionsunterrichts hinaus. Die damit verbundenen Ziele könnten in etwa das beschreiben, was sich die Autoren von gemeinsamen fächerübergreifenden Projekten erhoffen; die pädagogischen Ziele einer Öffnung jeden Religionsunterrichts für Schüler anderer Religionszugehörigkeit sind:
- religiöses Gedankengut und religiöse Praxis anderer Gemeinschaften kennenlernen und religiöse Fragen in der Diskussion erleben (IPD205 + IFB177),
- sich mit dem eigenen religiösen Denken und Leben auseinandersetzen (IPD206 + IFB178),
- die Identität der jeweils anderen Glaubensgemeinschaft erkennen (IPD207 + IFB179),
- konfliktärmer mit anderen zusammenleben (IPD208 + IFB180).

Der unterrichtliche Brückenschlag zwischen dem IRU und dem christlichen Religionsunterricht kann über die Festlegung gemeinsamer pädagogischer Leitziele erfolgen, in denen gemeinsame Werthaltungen ihren Niederschlag gefunden haben. Dazu ein exemplarischer Vergleich mit den derzeit gültigen Lehrplänen für katholischen und evangelischen Religionsunterricht in der Grundschule in Bayern. Der fächerübergreifende Bezug zwischen diesen beiden Formen des Religionsunterrichts ist schon in der Anlage der Lehrpläne gegeben. Beide verweisen auf für alle Fächer verbindliche pädagogische Leitthemen[420] und auf entsprechende Ziele und Inhalte im

---

[420] Diese finden sich im Lehrplan für die Bayerische Grundschule ([Kultusministerium Bayern] 2000, auf den Seiten 54, 166 und 240):

Jahrgangsstufen 1 und 2:
- sich anderen öffnen – miteinander leben
  - sich selbst wertschätzen
  - Verantwortungsgefühl für eigenes Handeln entwickeln
  - anderen mit Achtung begegnen
  - füreinander dasein

Jahrgangsstufe 3:
- Selbstsicherheit gewinnen – anderen Sichtweisen mit Offenheit begegnen
  - mit Stärken und Schwächen umgehen
  - eigene Vorstellungen ausdrücken
  - Konflikte fair austragen

Jahrgangsstufe 4:
- Vertrauen in die Zukunft entwickeln – Verantwortung übernehmen
  - sich selbst einbringen

jeweils anderen Religionslehrplan: Mit dem Thema “2.1: Auf vielfältige Weise beten” verweist der katholische Lehrplan auf das Thema “2.7: Sich im Gebet an Gott wenden” des evangelischen Lehrplans – und umgekehrt. Über ihr Fachgebiet hinaus verweisen beide Lehrpläne auf andere Fächer wie den Heimat- und Sachunterricht, Deutsch, Musikerziehung oder Kunsterziehung. Im Anschluss an jedes Thema befindet sich ein kleiner Abschnitt mit der Bezeichnung “Anregungen zum fächerverbindenden und projektorientierten Lernen”.[421]

Ein Lehrplan für die islamische Religionslehre sollte nicht Grund legend von der Art abweichen, in der andere Fächer angelegt sind, falls interreligiösen Bezügen breiterer Raum gegeben werden soll. Auf diesem Weg würden sich Ansätze interreligiösen Lernens deutlicher an bestimmten Themen festmachen lassen, die einen derartigen Bezug gestatten.

7.5.6.13 Unterricht auf ‘philosophischer’ Grundlage

Dokument ZMD legt den Lehrkräften des IRU nahe, keine Antworten auf Fragen zu geben, die die Schüler nicht oder noch nicht stellen (ZMD023); die Dokumente IPD und IFB avisieren einen Unterricht, der eine “philosophische Diskussionsgrundlage” schafft (IPD212, IPD213 + IFB184) – also Unterricht mit “Liebe zur Weisheit”.[422] Mit Kindern kann man philosophieren, denn 82 % ihrer Fragen sind “potenziell philosophisch” und nur 18 % sind “reine Sachfragen” (Pfeiffer 2000, 145). Den philosophischen Fragen (das sind in der Regel so genannte ‘Warum-Fragen’) können fünf “Horizonte” zu Grunde gelegt werden: “das Kausalproblem, das Zeitproblem, das Schuldproblem, das Wesensproblem und das Daseinsproblem” (a.a.O., 146 f.).[423] Der Diskurs um philosophische Fragen[424] ist “nichts anderes als Bildung” – ein Prozess, der jungen Menschen hilft, “ihr eigenes Verhältnis zur Welt zu klären und daraus Folgerungen für ihr Leben zu ziehen” (a.a.O., 141; siehe dazu auch Rauschenberger 1985, Ritz-Fröhlich 1992, Siekmann 1992 und Schmidt 1999).

Die in Dokument ZMD geforderte Ausnahme von Fragen, die “nicht” oder “noch nicht” gestellt werden, legt nahe, dass die Autoren eine didaktische *Verfrühung* befürchten, die dazu führt, dass die Schüler mit vorgefertigten Antworten ausgerüstet werden und am Ende weder die Fragestellung noch die Antwort begreifen können. Zudem liegt hier die Gefahr der Steckenpferd-

---

- solidarisch handeln
- Freundschaft erleben

421 Im Fall des hier zitierten Themas “Beten” lauten diese Anregungen in beiden Lehrplänen annähernd gleich: “Gestalten eines gemeinsamen Buches zur Besinnung für den Morgenkreis” mit weiteren Querverweisen auf Ethik und Deutsch (KR) und “gemeinsam ein Buch zur Besinnung für den Morgenkreis anlegen” mit denselben Querverweisen, zusätzlich mit Hinweis auf das Fach Musikerziehung ([Kultusministerium Bayern] 2000, 61 f., 78).

422 Der Philosophie können sieben zentrale Forschungsfelder zu Grunde gelegt werden: “die Erkenntnistheorie, Ethik und Rechtsphilosophie, Ontologie, Logik und Wissenschaftstheorie, Metaphysik, Geschichtsphilosophie und utopisches Denken” (Pfeiffer 2000, 146).

423 “Mit annähernd 70 % decken kausal-philosophische Probleme das größte Problemfeld ab (komplex-phil. mit 10 % und Daseins-phil. mit 20 %)” (Pfeiffer 2000, 149).

424 Es lassen sich fünf Merkmale philosophischer Fragen beschreiben:
- Antworten suchen auf Herausforderung einer Situation, die Staunen oder Verwunderung auslöst
- die Frage nach der Qualität einer zur Diskussion stehenden Sache
- die latente Unabgeschlossenheit und Unabschließbarkeit einer philosophischen Frage
- die im mathematischen Sinne Uneindeutigkeit der Antworten
- die Dimension der Übergeschichtlichkeit philosophischer Fragen (Pfeiffer 2000, 142)

reiterei seitens einer philosophisch neugierigen Lehrkraft, welche die Schüler sowohl überfordert als auch zu sehr abhängig macht von einer bestimmten “Lehr(er)-Meinung”.[425] Entscheidend für das Philosophieren mit Kindern sind die Differenzierung nach schülerindividueller Diskursebene, der prozessuale Charakter der Aussagengenese und die prinzipielle Ergebnisoffenheit des Unterrichtsgesprächs. Will sagen: Unterscheiden sich philosophische Fragen von Kindern von denen Erwachsener?[426] Gibt es gesicherte Entwicklungsgesetzmäßigkeiten?[427] Nicht zuletzt: Kann ein Unterricht, der einem religiösen Deutungssystem verpflichtet ist, sich ohne Zensurreflexe auf das diskursive Philosophieren einlassen?

7.5.6.14 Leistungsbewertung

Mit Religion als ordentliches Unterrichtsfach rückt die Frage der Leistungsbewertung ins Zentrum des Interesses. Die hier untersuchten Fachprofile geben nur wenig Hinweis auf die Frage, an Hand welcher Kriterien Leistung festgestellt beziehungsweise erhoben werden soll. Der Abschnitt “Mindestanforderungen” der Dokumente IPD und IFB nennt “grundsätzliche” und “wesentliche” Kriterien “formaler Bewertungen” (IPD230-IPD235 + IFB197-IFB202), die sich wie folgt auffächern lassen:

- Einfühlungsvermögen der Lehrpersonen;
- Einsatzbereitschaft der Lehrpersonen;
- Beobachtung der Schüler im Unterrichtsverlauf;
- ein im Voraus festgelegtes Niveau des Akzeptablen;
- im Voraus gesetzte Mindestanforderungen;

---

425 Das Abhängigmachen von Schülern und Studenten von einzelnen Lehrmeinungen *ex cathedra* ist ein auch in muslimischen Lehrtraditionen weit verbreitetes Grundübel, das bereits vor längerer Zeit erkannt und bemängelt wurde. Eine Studie des in Jakarta/Indonesien ansässigen Bildungsforschungsinstituts LP3ES über private islamisch ausgerichtete Landschulen in Indonesien (so genannte *Pesantren*) beklagt “einseitige Lehrmethoden, reaktionäre Weltsicht, fehlenden Anschluss an weiterführende Bildungseinrichtungen und eine undemokratische Unterrichtsstruktur, in der die Schüler normalerweise sehr von einzelnen Lehrpersonen und deren Meinungen abhängig gemacht werden (Sudjoko 1982, 3 ff.). Der Verfasser der Studie, Sudjoko Prasodjo, war Ziehvater und nach den javanischen Adat-Regeln Vormund des (damals noch minderjährigen) Verfassers der vorliegenden Dissertation während seiner Schulzeit in Indonesien. Im Zusammenhang mit jüngeren gewaltsamen Auseinandersetzungen in Indonesien (eine Reihe von Tätern scheint aus dem Umfeld solcher Pesantren zu stammen) sind diese Schulen, die in ländlichen Mikrostrukturen weit ab jeder staatlichen Aufsicht geführt werden, erneut ins Visier der Kritik geraten, zumal sich herauszukristallisieren scheint, dass sie zum Auffangbecken für ‘Modernisierungsverlierer’ und *drop-outs* aus dem öffentlichen Schulwesen geworden sind (diese Tendenz hat sich nach dem Börsencrash der ASEAN- und Tigerstaaten 1999 verstärkt). Damit entspricht die Kritik an diesen Lehranstalten in etwa der Kritik an den so genannten Koranschulen und privaten muslimischen Internaten einiger türkischer Verbände in Deutschland. Daneben aber gibt es unter diesen *Pesantren* auch Schulen, die als Elite- und Kaderschmieden gelten (zum Beispiel GONTOR in Zentraljava). Sie stehen allerdings auf Grund des hohen Schulgeldes nur den einkommensstarken Bevölkerungsschichten offen.

426 Folgende “Merkmale” kindlicher philosophischer Fragen wurden beschrieben: “die Entscheidungsfrage (Ja oder Nein?), die Auswahlfrage (Dies oder Das?) und die Informationsfrage (Wie, Was, Warum?) (Pfeiffer 2000, 144).

427 Auch über ein “Stufenmodell der kindlichen Frage” wurde nachgedacht:

1 Achtgeben auf die Dinge und Vorgänge in der Umgebung, auf das Sprechen der Erwachsenen (Geisteshaltung des inneren Fragens);
2 Benennen der alltäglichen Dinge;
3 initiatives Fragen (erste Fragesätze);
4 Entscheidungsfragen;
5 Bestimmungsfragen (Pfeiffer 2000, 142).

- ein faires, humanes und leicht verständliches Bewertungskriterium für Leistungen der Schüler,
  - die Persönlichkeit des einzelnen Schülers einbeziehend,
  - die Entwicklung der Kinder analysierend -
    - unter Berücksichtigung des individuellen Potenzials,
    - in Bezug auf ihre eigenständige Entscheidungsfreudigkeit,
    - Fortschritte im Bereich der sozialen Kompetenz wahrnehmend.

Eine Bewertung nur nach “absoluten Maßstäben” halten die Autoren “jedoch in einem Fach wie Religion für sehr eng gegriffen”. Im Anhang zu Dokument IFB (“Empfehlungen zur Leistungsbeurteilung”) findet sich auf elf Seiten eine detaillierte Aufschlüsselung, wie welche Teilleistungen auf die insgesamt vier Notenstufen von “sehr gut” bis “ausreichend” verteilt sind. Beispiel: die Skalierung für die 1. Klasse, Thema “Allah/Gott”:

Note 1	eigene Gottesvorstellungen verbalisieren und erklären können
Note 2	den Begriff “Barmherzigkeit” definieren und analog anwenden können
Note 3	erkennen, was die *Basmala* für eine Bedeutung hat und sie richtig anwenden können
Note 4	den 1. Teil der *Shahâda* sprechen und verstehen können

Die Stufen “mangelhaft” und “ungenügend” werden ausgelassen, was nach der gegenwärtigen Richtlinienlage, mit Ausnahme der Klassenstufen, in denen es keine Ziffernnoten gibt, für einen IRU als ordentliches Lehrfach nicht zulässig wäre.[428] Eine Fünf gäbe es wohl dann, wenn die Mindestanforderung unterschritten wird (den 1. Teil der *Shahâda* sprechen, aber nicht verstehen können – sofern das nicht an sprachlichen Problemen liegt), und die Note 6 für den Fall der deutlichen Unterschreitung (den 1. Teil der *Shahâda* nicht sprechen können). Die *Shahâda* hingegen *nicht sprechen wollen und das begründen können* müsste nach dieser Skala mit der Note 1 bewertet werden. Die Frage, ob das im Sinne dieses Lehrplans auch ein valides Lernziel darstellt, entscheidet sich je nach religionspädagogischem Profil des Unterrichts.

Dreierlei ist bei dieser Skalierung nicht bedacht worden:

1. Die Mindestanforderung für die Bewertung “sehr gut” muss im Rahmen dessen liegen, was für ein Kind je nach Alter und Reife erreichbar ist. Das betrifft zum Beispiel die Fähigkeit zu abstrahieren. Es scheint sehr hoch gegriffen, wenn die Schüler nach Maßgabe des Dokuments IFB in der zweiten Jahrgangsstufe (die Kinder sind 7 oder 8 Jahre alt) für eine Eins “den Begriff der Fitra analysieren und die eigene Fitra definieren können” müssen; der arabische Begriff der *fitra* als hochkomplexes schöpfungstheologisches und abstraktes Konzept ist in dieser Altersstufe bestenfalls in Teilbereichen verbal reproduzierbar, aber keinesfalls “analysier-

[428] Für den Freistaat Bayern regelt Art. 52 des Bayerischen Gesetzes über das Erziehungs- und Unterrichtswesen (BayEUG) die Frage der Notenstufen. Ausnahmen regeln die Schulordnungen (bestimmte Jahrgangsstufen der Grundschule und der Förderschule, in Wahlfächern sowie bei ausländischen Schülern in Pflichtschulen), zum Beispiel das Ersetzen durch eine allgemeine Bewertung. Religionsunterricht als ordentliches Lehrfach fällt nicht unter diese Ausnahmeregelungen.

bar" oder "definierbar".[429]

2. Die Grenzen hin zu anderen Teilleistungen oder Sachgegenständen dürfen zwischen den Notenstufen nicht überschritten werden. Das wäre hier aber der Fall zwischen der *Shahâda* auf Notenstufe 4, der *Basmala* auf Notenstufe 3, der "Barmherzigkeit"[430] (*rahma*) auf Notenstufe 2 und "eigene Gottesvorstellungen" auf Notenstufe 1. Das sind, trotz ihres gemeinsamen Bezugs zum Gottesbild, vier ganz unterschiedliche Bereiche hinsichtlich der Religionspädagogik als auch der Praxis, aber auch mit Blick auf die Art und nicht nur die Stufe der kognitiven Anforderungen.
3. Die Bezugsnormen für derartige Skalierungen müssen festgelegt werden. Für die Leistungsbewertung in der Schule werden in der Regel die drei Bezugsnormen *individuell* (den eigenen Lernfortschritt berücksichtigend), *sozial* (der Leistungsstand im Vergleich zur sozialen Gruppe/Klasse) und *sachbezogen* (auf den Lerngegenstand bezogene oder von ihm ausgehende Kriterien) für jeweilige Teilleistungsbereiche angelegt, die zusammengenommen ein Leistungsprofil ergeben.[431]

---

429 Siehe dazu Abschnitt 8.2.3.3

430 Siehe zu "Barmherzigkeit" Abschnitt 8.1.1.

431 Die Thematik der Leistungsfeststellung berührt sowohl Fragen der Motivation (siehe Schiefele 2001, 922) als auch des Lernens am Erfolg (siehe Skowronek 2001, 214), das auf die Grund legenden Arbeiten von E. L. Thorndike zurückgeht.

7.6 KRITISCHE ANFRAGEN AUS PÄDAGOGISCHER PERSPEKTIVE

Der Islam als Lehre und nicht verhandelbare Grundlage der muslimischen Lebensweise steht, um eine Formulierung aus Dokument ZMD zu Hilfe zu nehmen, im "Zentrum" des Unterrichts. Die hier vorgeschlagene Auffächerung der Erziehungsziele macht deutlich, dass von dieser Mitte aus weitergegangen werden soll: auf die Entfaltung einer authentischen, individuellen, religiös-emotionalen und den Glauben bejahenden Grundhaltung, auf die vollumfängliche und mündige Teilhabe an der Gesellschaft und auf die denkend-verstehende Durchdringung und Nutzbarmachung der Religion für die Bewältigung des eigenen Lebens. Damit sind drei wesentliche Felder der Identität beziehungsweise drei Bildungsdimensionen des Islamunterrichts beschrieben, für die eine Unterscheidung nach 'persönlich' oder 'religiös' nicht sinnvoll zu sein scheint:

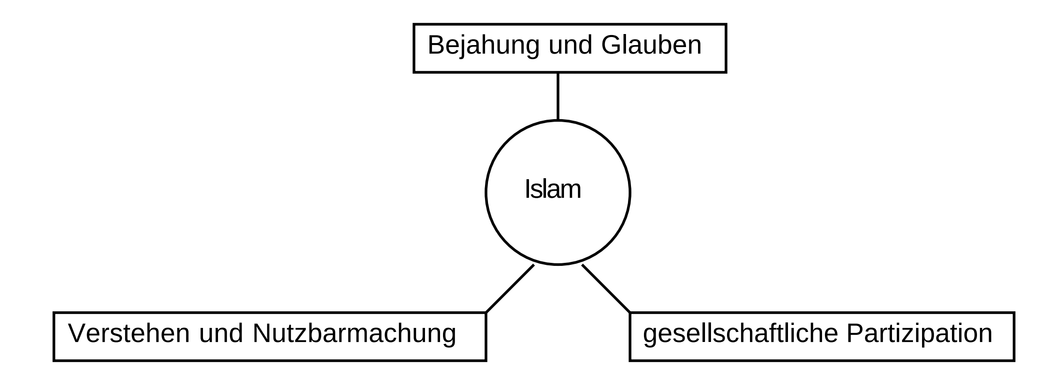


Schaubild 3

Die Autoren halten diesen Dreischritt schon von daher für möglich, als sie keinen prinzipiellen Widerspruch sehen zwischen den Inhalten der islamischen Lehre und den Grundparametern der kindlicher Entwicklung, der Vernunft und dem gesellschaftlichem Wertediskurs. Sie müssen dennoch damit rechnen, dass gerade das gesellschaftliche Umfeld vom "äußeren Orbit" her unter anderen, weit negativeren Vorzeichen auf den Islam blickt und diese allumfassende Kompatibilität des Islam mit dem Leben in Deutschland hier und heute in Frage stellt.

Über diese Vereinbarkeit besteht unter Muslimen ebenso wenig Konsens wie zwischen Muslimen und Nicht-Muslimen. Dem Bild, das von den Autoren hier entworfen wird, liegt die Annahme von in sich geschlossenen und erschütterungsresistenten Systemen zu Grunde. Ursache hierfür ist ein von ihnen angelegtes universalistisches Menschenbild des Islam, aber auch der Zwang zu einer Didaktik, die eine Übersetzung dieses Universalismus hin auf inhaltlich konkret benennbare Kategorien erfordert. Diese Didaktik ist Voraussetzung dafür, die Religionslehre *lehrbar* zu machen, kann aber letztlich den universalen Anspruch nicht schultern.

Andererseits aber ist der Anspruch auf Vermittlung des Islam als eine auf Ganzheiten ausgerichtete Lehre seitens der Autoren unverrückbar. Es kann sich also bei der Anlage eines fachdidaktischen Profils nicht einfach um eine so genannte 'Reduktions-Didaktik'[432] handeln.

[432] Begriff nach Bayrhuber, Professor und Leiter der Abteilung Biologiedidaktik am Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften (IPN) an der Universität Kiel (1995, 312 ff.) – für die vorliegende Untersuchung aus dem Bereich der Didaktik der Naturwissenschaften entlehnt: "Nicht wenige Fachwissenschaftler sehen als Aufgabe der Fachdidaktik die Vereinfachung und unterrichtsmethodische Aufbereitung fachwissenschaftlicher Inhalte an, so dass diese für die Schüler lernbar werden [...] In dieser Konzeption der Reduktionsdidaktik [...] kommt eine wichtige

Wie diese Schere zu schließen ist, wird nicht zuletzt eine *theologische* Aufgabe bleiben und kann nicht allein Religionspädagogen oder Curriculumkommissionen überlassen bleiben.

7.6.1 Das Problem der Standardisierung der Theologie über die Verschulung der Religion

Die Frage einerseits der Standardisierung, andererseits auch der Ressourcenmobilisierung ist ein Aspekt gegenwärtiger Diskussionen um Bildungsstandards. Diese Diskussionen berühren zunächst weniger den Bereich der Religion und sollen hier nicht weiter erörtert werden. Die Grundkonstellation eines gesellschaftlich für relevant erachteten und wissenschaftlich etablierten 'Überbaus' ebenso wie der Zwang zu Reduktion gilt aber prinzipiell – auch für den IRU.

Das betrifft zunächst einzelne Aspekte der islamischen Lehre, die zumindest ihrer historischen Entwicklung nach keineswegs so zielsicher standardisiert werden können, wie das die Autoren hier versuchen. Universalistische und an der Humanitätsidee orientierte Lesarten des heutigen Islam, so das gemeinsame Eintreten aller gesellschaftlichen Kräfte für gemeinsame Werte im Kontext demokratisch verfasster Gesellschaften, wurden immer und werden auch heute noch unter Muslimen kontrovers diskutiert (siehe dazu Abschnitt 8.4). Diese Diskussion kann fruchtbar sein; sie in den IRU der Primarstufe zu stellen ist jedoch eine Frage seiner Zielsetzungen.

Es ist allen Autoren religiöser Lehrpläne belassen, in ihrer Theologie eigene Standards zu setzen, so lange keine zur Lehrzucht befugte Institution interveniert. In einem auf Verständigung ausgerichteten Pragmatismus dürfte ohnehin ein Grundzug modernefähiger Theologie überhaupt liegen. Hinsichtlich des Islam in Deutschland jedoch, der quasi als 'Laienbewegung ohne jede Lehrzucht' auskommen muss, besteht die Gefahr, dass von einigen wenigen Autoren aus ihrer impliziten Vormachtstellung als Schreibende heraus Konzepte entwickelt werden, die weder innerhalb der muslimischen Szene durchsetzungsfähig, noch über kulturräumliche Grenzen hinaus kommunizierbar sind.

Insbesondere die Autoren der Dokumente ZMD, IPD und IFB blicken sehr kritisch auf kulturell oder national Althergebrachtes. Diese theologische Kritik ist durchaus nichts Neues, auch nicht in islamischen Kulturräumen. Dort kann der Impuls zu Neubewertungen sowohl von der muslimischen Gelehrsamkeit ausgehen als auch von Vertretern anderer Wissenschaftsdisziplinen.

Ob diese Kritik im Einzelnen von der Warte religiösen oder politischen Denkens aus statthaft ist, kann hier nicht diskutiert werden. Aus Sicht der Pädagogik jedoch muss in Frage gestellt werden, ob es sinnvoll ist, ein derart vorgezeichnetes Schema von Gesellschaft als Konglomerat ideeller Subsysteme an die Schüler heranzutragen. Wie Erwachsene die Gesellschaft wahrnehmen, erlaubt noch keine Aussage darüber, wie das einzelne Kind seine 'Umgebung' wahrnimmt, und ist als Fundus für die Entwicklung religionspädagogisch vertretbarer Ziele untauglich.

7.6.2 Das Problem der pädagogischen Theoriegewinnung aus der Theologie

Die Analyse der vorliegenden Dokumente macht deutlich, dass weder islamische Theologie noch Religionspädagogik in ihren 'Reinformen' aus dem Islam geschöpft werden können. Den Auto-

---

Funktion der Fachdidaktik zum Ausdruck, die Aufgabe nämlich, dem Laien Wissenschaft verständlich zu machen" (a.a.O., 313). Nach Ansicht Bayrhubers handelt es sich "bei der Konzeption der Reduktionsdidaktik aber um eine "falsche Vorstellung", jedoch "ausgesprochen resistent" gegen methodische Ansätze, die nicht von der gängigen *top-down*-Übersetzung wissenschaftlicher in schulische Inhalte durch den "Meisterlehrer" ausgehen wollen, "der die Kunst der altersgemäßen Reduktion und Transposition von schwierigen Fachinhalten versteht" (ebd.).

ren ist zuzustimmen, wenn sie Vieles "bereits im Islam genuin angelegt" sehen, aber diese Dinge müssen für die Arbeit an Lehrplänen sorgfältig übersetzt und weitergeführt werden. Das betrifft insbesondere die folgenden Aspekte, die hier nur kurz angesprochen werden können:

a) Fragen der religiösen Sozialisation

Die islamische religiöse Sozialisation gerät in die Gefahr, zu einem 'Sonderweg' abseits der Entwicklung des Schülers zur Person und zum Mitglied der Gesellschaft zu werden. Das berührt auch die Frage, in welche Richtung sich die Erziehung zu "religiöser Sprachfähigkeit" entwickelt. Potenziell liegt hierin sowohl die Grundlage für die Kommunikation mit dem sozialen Umfeld, aber auch das Risiko der Sondersprache, die zwar die Rede in die eigene Gemeinschaft hinein erleichtert, nach außen hin aber als stereotyp wahrgenommen wird und damit letztlich dem Anliegen der Verständigung zuwiderläuft. Auf Fragen der Begriffsbildung wird darum für die weitere Lehrplanarbeit besonderes Augenmerk zu richten sein.

b) Fragen der 'Fitra' als Naturanlage

Die *fitra*, verstanden als 'naturgegebene Disposition zu Religiosität', ist *theologisches* Axiom. Mit entscheidend für das dementsprechende *pädagogische* Profil des IRU ist somit die Entscheidung darüber, ob es sich dabei um ein universales anthropologisches Kriterium handelt, oder ob es hier Unterschiede zwischen den Individuen gibt – etwa im Sinne einer 'Begabung'. In ersterem Falle könnte sich der IRU ohne Umschweife darauf hin anlegen lassen, alle Schüler 'auf gemeinsamer Front' zur Glaubenserkenntnis zu führen – wogegen indes jede pädagogische Erfahrung spricht. Im zweiten Fall, der auf eine womöglich ebenso 'naturgegebene' Ungleichverteilung 'religiöser Begabung' deutet (vgl. Abschnitt 8.2.3.4.f), wäre der Differenzierung im Unterricht gegenüber dem Nivellierungsversuch der Vorrang einzuräumen.

Natürlich bleibt es der Theologie überlassen, einen universalen Vertretungsanspruch auf die 'Wahrheit' zu formulieren und ihn als für alle Menschen gültig zu erklären: Muhammad wurde schließlich, den Quellen nach, als *rahmatun lil-ᶜâlamîn* gesandt, als "Gnade für alle Welt" (Paret 2001; 21:107). Aber: *[...] nûrun ᶜalân-nûr, yahdîl-lâhu li-nûrihi may-yashâ'* – "Licht über Licht, Gott führt seinem Licht zu, wen er will" (Paret 2001; 24:35). Als besondere Gnade im Religionsunterricht kann es sich dann erweisen, es gegenüber dem Schüler bei der Informierung und Veranschaulichung zu belassen, ohne weiter gehende Ansprüche darauf anzumelden, woran er letztlich zu glauben hat, und ohne darauf zu hoffen, dass irgend ein inneres Glaubensrelais 'anspringt'. Die Führung obliegt einer höheren Instanz.

Für die Theorie des 'Curriculum Islam' folgt daraus, in ausnahmslos allen Lernzielformulierungen deutlich zu unterscheiden nach 'Information' (im Sinne eines gegenstandsbezogenen Unterrichtsinhalts), nach 'Kompetenz' (sozial gestaltungswirksame Verhaltensmerkmale), nach 'Habitualisierung' (Gewöhnung an eine Ordnung) und nach '*Er*kenntnis' (im Rahmen des ergebnisoffenen Unterrichtsgesprächs) – und nicht '*Be*kenntnis'. Als allgemein verbindlich kann in letzter Konsequenz nur das pädagogische Anliegen gelten, die moralische Urteilsfähigkeit zu schulen und damit eine Grundlage für das ethisch gute Verhalten zu schaffen. Letzteres darf erwartet werden auch hinsichtlich desjenigen, der *nicht* an Gott glauben will.

c) Fragen der kognitiven und affektiven Glaubensdimension

Besonderer Berücksichtigung bedarf auch die Frage, wie religiöse Weltdeutung und "affektive Glaubenselemente" unterschieden werden können von simplifizierender Weltdeutung und religiöser Sentimentalität. Mit der Betonung der "kognitiven Glaubenselemente" konstruieren die

Autoren den ersten Ansatz eines regulierenden Gegenaspekts, der jedoch noch nicht ausreichend in der pädagogischen Theorie verankert ist, sondern bislang ausschließlich in seiner angenommenen Grundlegung im Koran.

d) Fragen der religiösen Identität

Für die weitere Entwicklung islamisch-religiöser Fachprofile wäre es notwendig, sich ausdrücklicher auf Identitätsmodelle und die Theorien der Identitätskonstruktion zu beziehen. Die hier vorgestellten Konzepte bewegen sich noch weit gehend auf alltagssprachlichem Niveau, was die Gefahr mit sich bringt, dass "wiederum ein gängiger Begriff aus der Tagesdiskussion unkritisch übernommen wird" – vor allem "wenn Identität [...] zum Schlüsselbegriff [...] erhoben wird" (Fraas 1984, 45). Gerade mit Blick auf den Ganzheitlichkeitsanspruch des Islam müsste auch auf der theoretischen Ebene verständlich gemacht werden, ob und wie sich die von den Autoren zitierte "eigene, religiöse Identität" von anderen wie zum Beispiel der personalen oder sozialen unterscheidet:

- Personale Identität kann verstanden werden als die Selbstinterpretation der individuellen Biographie, soziale Identität als die Selbstinterpretation bezogen auf die eigene Position in und gegenüber von Gruppen- und Rollenstrukturen (siehe dazu Goffman 1967 und 1997). Hier lässt sich die kritische Rollentheorie anknüpfen: Eine 'ausbalancierte Identität' (im sprachlichen Duktus der hier untersuchten Dokumente entspräche das der ausgewogenen, ganzheitlich-religiösen Identität) erfordert die Fähigkeit zu bewusster Rollenübernahme und sozialer Empathie, zu Frustrations- und Ambiguitätstoleranz, besonders aber auch zu Rollendistanz (siehe dazu Habermas 1973 und Krappmann 1982).

Die Autoren der hier untersuchten Dokumente setzen eine gefestigte Identität als Ziel. Auch wenn es um religiöse Identität geht, bezieht sich das auf die Ich-Identität. Sie ist für die religiöse Sozialisation von besonderem Interesse:

- Ich-Schwäche manifestiert sich in pseudorationalen, gefühlsbestimmten, heteronomen, egoistischen und magischen Begründungen als Trägern von Neurosen oder übersteigert krankhafter Religiosität mit Fixierung auf das Gesetzhafte, Magische, Rituelle und auf ein extremes Sicherungsbedürfnis. Theologisch gesehen bildet sie den Beginn von Götzendienst als Symptom von Religiositätsverlust (siehe dazu Fraas 1973, 96).

Es kann weder davon ausgegangen werden, dass personale und soziale Identität im Islam gleichsam 'wie von selbst' ineinander verschmelzen, noch dass es sich um ein und dieselbe Facette von Identität handelt, auch wenn sie in einem normativen Gefüge zusammengeführt werden. Um den Identitätsbegriff auf der Ebene der Lehrplankonstruktion anschaulich zu machen, müsste seine wissenschafts- und literaturgeschichtliche[433] Genese rekapituliert werden (das betrifft auch die christlich-theologische Anthropologie[434]). Im Gegenzug müsste nach Konzepten in der islami-

---

433 "Wenn die Literatur einen Spiegel des Zeitbewusstseins darstellt, dann ist für das Ausmaß dieser Krisenerscheinungen die zunehmende Identitätsthematik in der Literatur ein eindeutiges Indiz" (Fraas 1984, 46). Fraas verweist hierzu unter anderem auf Ionesco, Kafka, Handke, Jandl und vor allem Max Frisch und nennt als Beispiele für Krisen "frühkindliche Beziehungsstörungen, Kulturpubertät, Midlifekrisis, Probleme des Alterns, Selbstmordziffern unter Kindern und Jugendlichen, Aussteigererscheinungen usw."

434 Sie entwickelt sich aus dem für die Identität des Glaubenden konstitutiven Begriffs des *Gottesbezugs* heraus: "Diese in Gott gründende Identität ist es, die den Glaubenden frei macht [...]" (Fraas 1984, 55), ausgehend von der paulinischen Erfahrung, von Gottes Gnade zu sein wer man ist – den Juden ein Jude und den Griechen ein Grieche,

schen Religionslehre gesucht werden, die an diese Diskurse anbindungsfähig sind.

Hier könnte zuerst von einer Reihe klassischer Ansätze zur Identität ausgegangen werden (vgl. zusammenfassend auch Berger/Luckmann 2001, 185 ff.: “Gedanken über Identitätstheorien”; für einen Überblick über die Geschichte des Identitätsbegriffs und einer sozialpsychologischen und soziologischen Faktorenanalyse dieses Begriffsfelds siehe zusammenfassend auch Hettlage 2000, 9 ff.):

- E. H. Eriksons sozialwissenschaftliche Annäherung (die Ich-Identität als die dialektische Erfahrung, sich einem Kollektiv angehörig zu fühlen und sich dabei zugleich als Individuum zu wissen);
- G. H. Meads Identitätsbegiff des *Self*, welches das *Me* (als die Summe der Erwartungen der anderen bzw. des generalized other) und das *I* (als die Instanz für Kreativität und Spontaneität) umfasst;
- E. Goffmanns und J. Habermas’ ‘Ich-Identität’ als Balance zwischen sozialer Identität (horizontaler Konsistenz) und persönlicher Identität (vertikaler Konsistenz);
- L. Krappmanns Ansatz, Identität nicht als starr Vorhandenes zu verstehen, sondern als kreativen Akt, der in jeder Situation angesichts neuer Erwartungen neu vollzogen werden muss:

> “Das, was wir Person nennen, ist ein Repertoir von Rollen, zu deren jeder eine bestimmte Identität gehört [...] Wenn man also auf die Frage, was ein Mensch [...] wirklich ist, eine soziologische Antwort geben will, so bleibt einem nichts anderes übrig, als alle Situationen der Reihe nach aufzuzählen, in denen er irgend etwas ist” (Berger 1969, 118).

In diesem Licht gewinnt das von Dokument ZMD erwähnte unterrichtliche Mittel des “Rollenspiels” (vgl. oben 7.2.3.3) eine aus philosophischer Sicht wichtige Facette hinzu:

> ”Menschen, fertige Charaktere werden hingestellt. Menschen lösen sich von sich ab, verwandeln sich in andere. Sie spielen ein anderes Sein. Bietet diese Situation nicht doch auch besondere Vorteile für die anthropologische Erkenntnis? Ist es nicht gerade methodisch von unschätzbarem Wert, dass die menschliche Existenz sich hier bis auf den Grund durchsichtig macht, indem sie sich verwandelnd selbst schöpft?” (Plessner 1998, 186).

In bestimmten sozialen Situationen für sich selbst eine Rolle zu ‘übernehmen’ oder vielmehr zu ‘generieren’, könnte sich für die Frage der Identitätsentwicklung als entscheidend herausstellen. Dieser Prozess müsste aus islamisch-theologischer Sicht als lebenslanges und potenziell sich stetig veränderndes Prozessgefüge verstanden werden; die Vorausannahme eines zu einem bestimmten (biographischen) Zeitpunkt ‘fertigen’, ‘vollständigen’ oder ‘gefestigten’ Identitätsprofils widerspricht dem theologischen Entwicklungsgedanken, der aus dieser Sicht heraus erst zum Zeitpunkt der Begegnung mit Gott zum Abschluss geführt wird – wenn es schließlich um die umfassende und letzte Bewertung des individuell geführten Lebens kommt. Das ist zwar kein sozialwissenschaftliches Kriterium für Identität, aber der Abgleich zwischen islamischer Theologie und Soziologie könnte genügend Gemeinsamkeiten zu Tage fördern, um den Anspruch des IRU auf Mitgestaltung der religiösen Sozialisation wirklichkeitsnäher zu beschreiben (siehe dazu auch Abschnitt 9.1.6):[435]

---

ohne sich selbst zu verlieren (vgl. I Kor 15, 10 und Gal 2, 20 sowie Phil 4, 13).

435 ‘Wirklichkeitsnähe’ im Kontext von Bildung und Erziehung ist eine Frage der *Soziologie* der Bildung und Erziehung: “Die ‘Soziologie der Bildung und Erziehung’ hat einen gesamtgesellschaftlichen und historischen Bezugsrahmen. Sie stellt die gesellschaftlichen Werte und Normen im Bildungsbereich den neuesten Forschungsergebnissen gegenüber” (Grimm 1987, 10). Diese Wissenschaftsdisziplin nimmt eine Reihe von Faktoren in den Blick und setzt sie

- Soziale Rollen im Kontext der individuellen religiösen Selbstverortung 'entwickeln sich' unter den Vorzeichen vielfältiger Parameter (werden entdeckt, übernommen, erworben, modifiziert, generiert, bejaht, verworfen, kurzzeitig ausgesetzt, ausprobiert, gesucht, gefunden, erlernt...), und zwar vorrangig entlang eines Horizonts des persönlichen *Erlebens*. Dafür ist aus lerntheoretischer Sicht Voraussetzung, bestimmte Elemente der persönlichen Identität zu vorangegangenen kontrastieren zu können. Mitentscheidend für die Gewinnung von Identität ist also eine spezifische Form von Mobilität[436], verstanden als bewusst[437] erlebter, 'entschiedener' Wechsel im Identitätsprofil und der damit verbundenen Prozesse des Übergangs.

Es kann angenommen werden, dass auch eine nach außen hin statisch oder gefestigt wirkende religiöse Identität ständigen inneren Prozessen der Neugenese (Bestätigung, Rückversicherung...) unterliegen muss, um das Profil halten zu können. Der Wechsel von einem selbst artikulierten Bekenntnis zu einem 'neuen', der an Hand objektivierbarer Erkennungsmerkmale bestimmter religiöser Lebensäußerungen ('äußere Konversion') oder auch zwischen Ausprägungen innerhalb einer Religion ('innere Konversion') nachgezeichnet werden kann, liegt quer zu denjenigen Annahmen, die vermittels Religionsunterricht zuerst die eigenen Identität festigen wollen, bevor die Kinder gleichsam ins Feld der Begegnung und Auseinandersetzung mit dem 'Anderen' entlassen werden:

- Als eines der vorrangigen Ziele von IRU (neben Informierung oder Habitualisierung) müsste darum in Betracht gezogen werden, die muslimischen Schülerinnen und Schüler für die Gestaltung und Bewältigung der oben beschriebenen transitorischen Prozesse auszurüsten. Welche Position auch immer sie gegenüber dem Islam als Religion und Lebensweise einnehmen wollen: Oberster Auftrag des IRU ist, die Entscheidungsgrundlagen bewusst und damit handhabbar zu machen.

Es scheint außer Frage zu stehen, dass dieses Unterrichtsprofil nicht in allem dem entspricht, was sich die Autoren der vorliegenden Dokumente vom IRU erhoffen. Ihnen geht es um eine nachhaltige Festigung der Identität ausschließlich *innerhalb* des Rahmens des religiösen Bekenntnisses; religiöse Ausdrucksformen sollen an den Korpus, an Riten und Regeln des tradierten religiösen Systems angebunden sein. Eine derartige Fixierung jedoch versperrt den Blick darauf, dass die oben beschriebenen Wechsel- und Wandelprozesse (vielleicht auch zu verstehen als 'Wanderungen') selbst Ausdruck von Religiosität sein können, so wie sie für die Entwicklung der moralischen Urteilsfähigkeit wichtiger sind als das religiöse System mit seinen normativen Moralstandards selbst; die Festigung geschieht vermutlich auf der Ebene des subjektiven religiösen Erlebens und nicht auf der Ebene des objektiven religiösen Systems.

---

unter soziologischen Fragestellungen (zum Beispiel geschlechtsspezifische Rollenvorstellungen) zueinander in Bezug: die Geschichte des Bildungswesens in einem bestimmten Land, allgemeine Aufgaben der Familie, Bedingungen der Sozialisation in der Sicht der schichtspezifischen und sozialstrukturellen Sozialisationsforschung, die Soziologie des Lehrers, das Schulsystem...

[436] Eine Art innerer Mobilität. Ihr Zusammenhang mit der äußeren, physischen Mobilität wäre gerade vor dem Hintergrund von Religion im Kontext von Migration ein lohnendes Forschungsfeld.

[437] Damit soll nicht in Abrede gestellt werden, dass es auch unbewusste Prozesse gibt. Diese sind jedoch für die Gewinnung erziehungstheoretischer Aussagen im Rahmen schulischen Unterrichts nur schwer operationalisierbar.

Identität lässt sich dem entsprechend als 'biographisch' generiert verstehen. Sie daran anknüpfend als Ergebnis eines individuellen 'Bastelprozesses' (siehe zusammenfassend Hitzler 1999, Gross 1994, 1999, Keupp 1988, 1994 und Baumann 1997) zu beschreiben, muss aber zunächst offen bleiben, da dieses Modell auf Statik angewiesen ist und wenig Raum lässt für die psychologisch vielschichtigen Fließprozesse: Mobilität in der Übernahme sozialer Rollen gilt, auch mit Blick auf die Dimension des Religiösen, besonders für den Kontext von Migration – gelegentlich missverstanden als so genannte 'Diaspora-Situation'.

Nun aber doch ein Wort zur 'Diaspora': In eine ähnliche Richtung wie hier beschrieben weisen Überlegungen aus dem Bezugsrahmen einer anderen Religion, in der 'Migration' mehr zum Grundbestand des objektiven religiösen Systems gehört, als das im Islam der Fall ist – auch wenn im Islam der Aspekt der *hijra*, der "Wanderung"[438], eine zentrale theologische Rolle spielt. Vor dem Hintergrund gleichsam einer 'Zersplitterung der Lebenswelt'[439] in jüdischen Kontexten verweist Dan Bar-On auf "zwei grundsätzliche Möglichkeiten" hinsichtlich der "Strukturierung der Identität" mit religiösen Bezügen (Bar-On 2001, 17):

- die Strukturierung mittels eines 'Anderen', oder
- die Schaffung eines inneren Dialogs [...] zwischen den verschiedenen Komponenten der Identität.

Die Betonung muss hier auf "inneren" liegen. In diesem aus der Sozialpsychologie bekannten Ansatz wird dem erstgenannten, "monolithischen" das höhere Risiko zugesprochen, Feindbilder zu verfestigen; "die zweite Möglichkeit verlangt [*anfangs; eigene Einfügung*] dagegen sehr viel mehr Energie" (ebd.), kommt aber dann ohne permanente sekundäre Verfestigungsstrategien aus.

Da sich an Hand der Analyse nachweisen lässt, dass alle hier untersuchten Dokumente noch sehr stark dem Migrationskontext verhaftet sind (siehe Diagramme 23 - 28, Anhang Teil 1), müsste sowohl in pädagogischer als auch in theologischer Hinsicht größeres Augenmerk auf diese Ansätze gelegt werden. In theologischer Hinsicht ist hier besonders die von christlicher Seite forcierte interreligiöse Ideologie eines Abraham als dem gemeinsamen 'Über-Vater' der 'großen' Schriftreligionen kritisch zu sehen. Die Abrahamstexte des Ersten Testaments können als *exilische* Texte gelesen werden, die den o.g. Aspekt der Diasporasituation berühren: Sie thematisieren die Frage, wie man glauben kann ohne Tempel und Bezug zu identitätsstiftenden heiligen Stätten, auch wie die Botschaft Gottes 'in noch weiterer Ferne' trägt und wie man sie verfehlen kann. Die Ursache für das ausgeprägte (besonders evangelische) Interesse an der Figur Abraham könnte darin liegen, dass evangelischen Christen ein geographischer Bezugspunkt wie Mekka oder Hebron fehlt; katholische Christen haben mit Rom in dieser Hinsicht einen offenbar tragfähigen Ersatz.

Eine der jüngeren Forschungsarbeiten zur religiösen Identität, die sich mit muslimischen Männern im Spannungsfeld zwischen Migrationserfahrung und gesellschaftlicher Etablierung

---

438 Die beiden großen '(Aus)Wanderungen' im Verlauf der Sîrâ Muhammads nach Abessinien (an der er selbst nicht teilgenommen hat) und nach Yathrib (die er selbst vollzogen hat) werden über ihre historisch-geographische Dimension hinaus auch als innerer Prozess verstanden: Sich von einer Lebensweise lösen, die die Beziehung zu Gott beeinträchtigt, und sich für eine Lebensweise entscheiden, die diese Beziehung von Neuem zum Mittelpunkt der Lebensgestaltung macht.

439 Diasporasituation, Vertreibung, Neuerschließung des Heimatbezugs...

beschäftigt, stammt von Nikola Tietze 2001.[440] Sie geht von folgenden Thesen (Tourraine, Dubet) aus:

> "In der Moderne steht das Individuum vor der ständigen Herausforderung, sich als handelndes Subjekt entwerfen zu müssen" (Tietze 2001, 7). "Subjektivierung ist als Prozess zu verstehen, in dessen Verlauf die Person einerseits Distanz zu den eigenen sozialen Erfahrungen findet und andererseits zwischen verschiedenen Handlungsprinzipien wählt oder diese miteinander kombiniert" (a.a.O., 8).

Tietze entwirft vier idealtypische Formen muslimischer Religiosität. Die individualisierte Identifikation mit dem Islam führt dazu, dass Glauben und Integration in eine religiöse Erinnerungsgruppe, die traditionell eine Einheit bilden, auseinanderdriften. Die Typen sind:

1. Die Betonung des Glaubens an eine "außersoziale" Instanz – die Religion wird hier zur Utopie, die es einer Person ermöglicht, individuelle Probleme oder Widersprüche im sozialen Leben als unbedeutend zurückzudrängen. Die Religiosität dient hier dem Versuch, das eigene Selbst über theologisches Wissen zu perfektionieren.
2. Der Islam erhält seine vorrangige subjektive Bedeutung als "Erinnerungsgruppe". Er wird dann zur Ideologie mit dem Ziel, eine Gemeinschaft von "unterdrückten" Muslimen zu legitimieren und zu integrieren. Entscheidend ist die Zugehörigkeit zur Gruppe. Zur Religiosität zählt die Sakralisierung kultureller und historischer Elemente der Geschichte der Muslime – theologische und spirituelle Elemente treten in den Hintergrund.
3. Hier wird der Islam zu einem ethischen Verhaltenskodex umgeformt. Elemente muslimischer Tradition werden rationalisiert, das Subjekt schafft sich Orientierungspunkte im alltäglichen Handeln. Der Glauben basiert auf dem Bedürfnis nach Ordnung.
4. Der Islam wird in eine Kultur integriert oder zu einem Teil der sozialen Identität gemacht. Die religiöse Praxis gerät hier zu einer Art mechanischer Technik, die zu den Gewohnheiten der sozialen Gruppe gehört, aber kein Mittel zu ihrer Herstellung ist – wie in Typ 2. Es geht um Integration in ein soziales Milieu.

e) Fragen einer religionspädagogischen Handlungstheorie

Ähnlich liegt der Fall beim Handeln und Verhalten. Schon auf der Ebene der Anlage des Lehrplans müsste auf einen pädagogisch-handlungstheoretischen Bezug geachtet werden. Die Verknüpfung von Persönlichkeit und Handlung und damit von intra- und interpersonaler Dimension, auf die auch in den hier untersuchten Dokumenten Wert gelegt wird, nahm für die Pädagogik ihren Anfang bereits mit John Dewey, der eine handlungstheoretische Persönlichkeitstheorie, eine Organisations- und Institutionentheorie mit einer Theorie sensiblen und kritisch orientierten sozialen Wandels in Verbindung brachte (siehe dazu auch Krüger 1999, 77).

Aus den Dokumenten geht zudem noch zu wenig hervor, inwieweit sich auf der Ebene der Handlungstheorie religiöse von nicht-religiösen Handlungsmotiven unterscheiden oder wie sie miteinander in Korrespondenz gebracht werden können. Der in den Texten vertretene Ansatz, dass *jedes* Handeln an religiöse Motive angebunden werden kann, ist in letzter Konsequenz eine *ideologische* Begründung. Für den Religionsunterricht darf die Chance nicht verpasst werden, das

---

[440] Junge muslimische Männer fühlen sich "vom gesellschaftlichen Ausschluss bedroht. Arbeitslosigkeit, mangelnde Qualifizierung und gesellschaftliche Stigmatisierung als 'Immigrant' oder 'Ausländer' erschweren den jungen Muslimen den Eintritt in ein unabhängiges Erwachsenenleben. Zusätzlich sehen sie sich mit politischer Diskriminierung konfrontiert, weil sie Anhänger einer institutionell nicht anerkannten Religionsgemeinschaft sind, die im öffentlichen Diskurs häufig die Rolle eines Feindbildes einnimmt beziehungsweise 'das von der Gesellschaft fernzuhaltende Fremde' darstellt" (Tietze 2001, 12).

Spannungsverhältnis zwischen religiös und nicht religiös beschreibbaren Motiven zu erhellen und die Schüler dazu anzuleiten, diese Spannung aufmerksam wahrzunehmen: Aus ihr resultieren zentrale Aufgaben der Bewältigung von Lebensproblemen. Diese können sich verstärken, je ausschließlicher sich der Unterricht auf die rein religiösen Begründungszusammenhänge verlegt.

f) Die Frage nach der Lehrkraft als Vorbild

Die Frage nach einer handlungs- und identitätstheoretischen Grundlegung des IRU zieht die Frage nach den Dimensionen des didaktischen Handelns der Lehrkräfte nach sich. Mit Einschränkung kann gesagt werden, dass die Autoren von einer idealen 'Erziehernatur' des Lehrers ausgehen (vgl. oben "Merkmale erzieherischen Handelns", Abschnitt 7.2.2). Damit stellen sie sich in gewisser Weise in eine geisteswissenschaftlich-humanistische Tradition pädagogischen Denkens:

> "In der erziehungswissenschaftlichen Literatur haben die Überlegungen zum 'idealen Lehrer' eine lange Tradition [...] für die Auswahl von Anwärtern, als Leitbilder für die Ausbildung selbst und als Leitbild für die spätere Ausübung des Berufs. Somit markieren diese Formulierungen zumindest implizit den normativen[441] Aspekt der Berufsrolle des Lehrers" (van Buer 1995, 25).

Die Autoren rücken mit ihrer Betonung des guten Lehrer-Schüler-Verhältnisses beziehungsdidaktische Aspekte in den Vordergrund: Die intakte Beziehung der Lehrkraft zu Gott soll sich

---

[441] Bekannt sind hier vor allem die von Kerschensteiner 1921 eingebrachten, idealistischen vier "Merkmale der Definition der Erziehernatur [und] Lebensform, welche für den Erzieher kennzeichnend ist [und] die [...] auf dem reinen Grund des sozialen Wesens wachsen [sollen] dessen Grundzug die Liebe ist [...]" (Kerschensteiner 1921, 44 f.): "Erstens: die reine Neigung zur Gestaltung des individuellen Menschen, die alle anderen Neigungen überragt, so dass der Erzieher in der Betätigung dieser Neigung seine höchste Befriedigung findet. Zweitens: die Befähigung, dieser Neigung auch in erfolgreicher Weise nachzukommen, d.h. die Gestaltung der einzigartigen Seele des Zöglings auch wahrhaft herbeizuführen nach Maßgabe ihrer Bildsamkeit. Drittens: der eigentümliche Zug, gerade an den werdenden Menschen sich zu wenden, d.h. vor allem an die im Knospenzustand oder, wie es sonst ausgedrückt wird, an die als Wertträger unmündigen Seelen. Viertens: die dauernde Bestimmtheit der Beeinflussung der Entwicklung, d.h. der Wille, der individuellen Seele unter Berücksichtigung ihrer Eigenart zu jener Wertgestalt zu verhelfen, die in ihrem Keime bereits angelegt ist" (a.a.O.).

Der von Kerschensteiner erwähnte "Grund des sozialen Wesens" könnte somit abstrahiert werden als eine *Haltung* des fürsorglichen Interesses am Menschen allgemein und am heranwachsenden Menschen im Besonderen. Diese Haltung ist Voraussetzung für die berufliche Qualifikation: die Nachhaltigkeit dieses Interesses, Kenntnisse und methodische Kompetenz hinsichtlich dieses Interessenbereichs (und insbesondere entwicklungspsychologischer Gesetze) sowie beruflicher Wille und Durchsetzungskraft. In diese etwas moderner klingende Formel gebracht, gewinnen die ursprünglich am geisteswissenschaftlichen Ideal gewonnenen "Merkmale" wieder an Aktualität. Das sind auch heute noch für das Profil des Lehrerberufs als gültig angesehene Kriterien.

Kerschensteiner geht in dieser Schrift auch auf andere Kriterien ein, die eine "Neuauflage" in moderner Form nahe legen: "Humor" (a.a.O., 76), "Sympathie" und "Verstehen" (a.a.O., 78) und die Frage der "religiösen Grundlage" (a.a.O., 80). Indes ist sich Kerschensteiner der Differenz zwischen Ideal und Wirklichkeit seiner Forderungen bewusst, "die, wenn sie erfüllt sein müssten, den qualifizierten Erzieher noch viel seltener machen würden, als er ohnehin schon ist" (ebd.). Dennoch hält er sie als Leitbild für das "innere Berufensein" für notwendig, "um überhaupt das Wagnis auf sich nehmen zu dürfen, in den Erzieherberuf einzutreten" (a.a.O., 82). Zudem unterscheidet er zwischen dem Beruf als Erzieher und dem als Lehrer mit höherem Grad an "sachlicher Einstellung auf ein Lehrgut und seiner objektiv wirksameren Darstellung" (a.a.O., 85). Von hier ausgehend leitet er die für den "Persönlichkeitswert des Lehrers" (a.a.O., 109) erforderlichen "Begabungen" ab: "die Begabung für das Lehrgut an sich" (a.a.O., 86), "die Begabung für die mündliche Darstellung des Lehrgutes" sowie die "künstlerische und technisch-praktische" (a.a.O., 87 f.), "die Fähigkeit zur Klassenführung" (a.a.O., 97), "das völlige Erfülltsein von den moralischen, sozialen, politischen oder ästhetischen Werten der Güter" anstatt der "bloßen logisch-kritischen" (a.a.O., 100). In diesem Sinne entfaltet er schließlich seine "Grundforderungen für die Lehrerbildungsanstalten" (a.a.O., 112 ff.).

auf die intakte Beziehung in der Lerngruppe als Gemeinschaft 'im Kleinen' auswirken. Das wird in der arabischen Literatur zu diesem Thema besonders mit Blick auf die ersten Schuljahre bekräftigt.[442] Dieser Aspekt ist unter der Bezeichnung 'Beziehungsdidaktik' (wenn auch ohne religiöse Vorzeichen) diskutiert worden – als Resultat einer auf pädagogischer und kommunikativer Interaktion angelegten Didaktik im Anschluss an die bald nach 1968 für gescheitert erklärte 'antiautoritäre Erziehung'. Die Beziehungsdidaktik baut auf das Aushandeln von Interaktionsspielräumen, Regeln und Beziehungsdefinitionen (siehe dazu Mollenhauer 1972 und Bönsch 1979 und 2001):

> "Beziehungsdidaktik befasst sich mit der bewussten und systematischen Wahrnehmung, Beobachtung und Reflexion von Verhaltensweisen von Personen innerhalb zwischenmenschlicher Beziehungen (Mikroebene), mit der Klärung von Haltungen und Einstellungen, mit der Vermittlung beziehungsrelevanter Inhalte, mit der Erörterung ethischer Fragen und mit Lernen in adäquaten 'Übungsfeldern' (Modellen) des Beziehungslernens im gesamtgesellschaftlichen Zusammenhang (Makroebene)" (Bönsch 2001, 896).

Im Kontext religiöser Erziehung und ihres Anspruchs auf umfassende Menschenführung gewinnt dieser Aspekt an Gewicht hinzu, aber auch die damit verbundenen Probleme. Auch in muslimischer Literatur zum idealen Lehrerbild wurden Taxonomien von Merkmalen entwickelt, die sich "eher wie Beschreibungen des idealen Menschen" (van Buer 1995, 25) lesen – in diesem Spezialfall wie Beschreibungen des durch und durch 'islamisierten' Menschen, den zum Lehrer zu berufen in muslimischen Kontexten als "vorrangiges Anliegen der Gemeinschaft" (Roald 1994, 91 f.) gesehen wird:

> "The vocation of teachers should be the main concern of the muslim society [...] Apart from the university programme, adopting Arabic is essencial and a compulsory subject in the curriculum for non-Arabic Muslims. Secondly, the total Islamization of all subjects (*aslama al-ma*ᶜ*rifa*) (Roald 1994, 91 - 92).

Diese Forderung nach 'Arabisch' und 'Islamisierung' ist so alt wie die ersten Einrichtungen des frühen muslimischen Kulturraums, die sich erstmals der Ausbildung von Lehrpersonal unter systematischen und strategischen Aspekten annahmen:

> "Throughout der Umayyad *Khilâfah* (661-750 CE) and early part of the Abbasid *Khilâfah* (750-1258 CE), the training of teachers was carried out in *Halaqah* (circle) schools. Later, in 815 CE, the Abbasids established their celebrated academy, the *Bait al-Hikmah* (the House of Wisdom), in Baghdâd where the teaching of secular sciences began to be carried out and researched. By this time, educational activity had proliferated all over the Islâmic world and *maktabs* for elementary and preparatory schooling had been set up in increasing numbers. These were within the mosques for mainly Islâmic subjects and outside, in special places such as bookshops, salons and scholars' homes for other subjects. Large numbers of Greec, Syriac, Christian and Jewish teachers were available for teaching in theses schools. Meanwhile, in Egypt, the Ismailis established the celebrated Al-Azhar University where they also began to train teachers in an organized manner. However, great impetus was given to the training of teachers of all levels when the famous *Madrasah al-Nizamiyyah* was opened in Baghdâd in 1055 CE as the model Islâmic university for the Sunni parts of the Islâmic world. It was there that the learned scholars of Islâm undertook to organize a systematic teaching and training programme for teachers from all parts of the Muslim world" (Saqeb 1996, 30 f.; vgl. auch Shalaby 1954, 59 ff.).

---

[442] "Die Lehrkräfte in der Primarphase stellen höchst wirksame Vorbilder dar, denen die Kinder nacheifern können und wollen. Deshalb benötigen wir in der Lehrerbildung und der Literatur eine Intensivierung dieses Aspekts" (siehe dazu Roald 1994, 89 f.).

Dieser Bildungsschub wurde – so könnte man sagen – dadurch hervorgerufen, dass durch den Koran das Konzept der lebenslangen Bildung und der Demokratisierung der Bildung etabliert wurde; der Zugang zur Bildung war für Männer und Frauen (in der Anfangszeit vor der Restauration im Zuge der politisch-religiösen Legitimationsdiskurse in den Kalifaten) gleichermaßen frei. *Kuttabs* (Schulen des Koranlesens) wurden als erste Einrichtungen der formalen Erziehung in Moscheen gegründet. Die al-Azhar Universität entstand um 970 n.Chr. und wuchs 988 zur höheren Lehranstalt.[443] Das oben erwähnte *Baitul-Hikma* entstand während der Regentschaft des Kaliphen al-Ma'mûn (813 - 833 n.Chr.), zunächst als Übersetzungsinstitut, dann auch zur Unterrichtung von Mathematik und einiger Naturwissenschaften. Parallel dazu, und nicht ganz ohne Konflikt mit der staatlichen Autorität, wuchs der Sektor der privaten Erziehung: Islamgelehrte organisierten ihre eigenen *halakas* (Lehrzirkel). Die Konkurrenz zwischen privaten und staatlichen Angeboten religiösen Lernens ist bis in die heutige Zeit hinein ein in islamischen Kulturräumen weit verbreitetes Phänomen. Bücher waren unbezahlbar teuer, weshalb auch der private, informelle Bildungssektor zu einer gewissen Form von Institutionalisierung fand: Buchhändler boten ihre Bücher in ihren Geschäften gegen Gebühr zum Lesen an, wodurch viele Bibliotheken entstanden, zu denen die Öffentlichkeit (im Gegensatz zu den Salons des Hofs) freien Zugang hatte (siehe dazu Massalias/ Jarrar 1983, 8 - 11).

Die Frage religiöser Erziehung hing eng zusammen mit der Frage, welchem Gelehrten oder Erzieher man folgen wollte (Prinzip des *taqlîd*, der Gefolgschaft). Zu diesem Thema wurde viel geschrieben, so dass an Hand einiger zentraler Publikationen[444] eine Art Klassifikation religiöser Erziehung während der Frühphase des Islam möglich ist. Zwischen dem 7. und 10. nachchristlichen Jahrhundert setzte sich ein 'psychologischer' Zugang zu dieser Thematik durch: Man bezog das Verhalten, die Begabungen, die Einstellungen, die intellektuellen und sprachlichen Kapazitäten und die Mentalität des Lehrenden und Lernenden als Faktoren mit ein, um die Erziehung zu professionalisieren (siehe dazu Massalias/Jarrar 1983, 12):

- die Grundlegung der Bildungskarriere im geeigneten Alter,
- die Gründung von jeweils dafür geeigneten Lehreinrichtungen,
- die Begründung einer Ausbildung für Lehrer.

Muslimische Erziehungswissenschaftler wie M. Zafar Iqbal sehen heute den beruflichen Lehrer als "Erben des Propheten, Wächter der kulturellen Werte des Islam und der Gesellschaft" sowie als "Vermittler zwischen neuen sozialen Realitäten und alten kulturell bedingten Haltungen, indem

---

443 Weiter wurden gegründet: das *al-Qarawiyîn* Moschee-Kolleg (859 n.Chr., Fez, Marocco); 1065 - 1067 n.Chr. die *Madrasa an-Nizhâmiyya* (Ziel: Ausbildung sunnitischer Religionsgelehrter und Staatsbeamter). Pate stand dabei auch das Interesse der Kaliphen an wissenschaftlichen und künstlerischen Errungenschaften. Die Lehrer wurden aus der Staatskasse bezahlt, aus der auch Stipendien vergeben wurden, von denen unter anderem auch Imam al-Ghazzalî profitierte. Mit dem Osmanischen Kalifat änderte sich dieses System um 1800. Die Zentren der höheren Bildung wechselten nach Istanbul und Bursa. Es entstand ein dreigliedriges Ausbildungssystem: Kuttabs (religiöse Elementarbildung, Lesen und Schreiben), Madrasa-Akademien (Arabisch, Grammatik, Mathematik, Wissenschaften...) und höhere Madrasen (Kaderbildung, Beamtenschulen) (siehe dazu Massalias/Jarrar 1983, 14 - 17).

444 Das *adâb al-muta*ᶜ*âlimîn* von al-Tussi (Lehrbuch zum Lehrerverhalten), das *yâ ayyuhal-walad* ("O mein Kind!") von Imâm Ghazzalî, das bis heute in der islamischen Welt intensiv rezipiert wird (in Indonesien bis 1988 unter dem Titel "Ya Anakku" Spitzenreiter des religiösen Büchermarktes), das *tadhkiratus-sâmi*ᶜ *wal-mutakallim fî adâbil-*ᶜ*âlim wal-muta*ᶜ*allim* (modern übersetzt: "Lehrbuch vom Hörer und Sprecher in der Lehrer-Schüler-Interaktion") von Ibn Jamâᶜa, das *adâb al-mu*ᶜ*allimîn* (Handbuch des Lehrerverhaltens) von Ibn Sahnûn und andere.

er sein Recht auf *ijtihâd* ausübt" (Iqbal 1996, 88 f.)[445] – sein Recht auf religiöse Beurteilung also. Damit ist für Iqbal der Lehrer vorrangig *Gelehrter*, "nicht nur Individuum, sondern selbst Institution" (ebd.).

Demgegenüber gebietet der Islam aus dieser Perspektive "Respekt gegenüber dem Lehrer" als "hohen erzieherischen Wert" (ebd.). Damit er seiner Rolle im Sinne von Berufung und Beruf gerecht werden kann, muss er die folgenden Persönlichkeitsmerkmale aufweisen (die Iqbal dann im weiteren Verlauf seiner Explikation um das didaktische Anforderungsprofil hinsichtlich einer "dem Islam angemessenen Methodik" erweitert):

> "Treue gegenüber der islamischen Glaubenspraxis (*sharî^c a*)", "Gottesfurcht", "eine Vertrauen einflößende Persönlichkeit", "Redegewandtheit", "ein Vorbild sein in Charakter und Benehmen" und "menschliche Wärme" (ebd.).

Eine ähnliche Taxonomie stammte bereits von dem muslimischen Theologen und Kalifats-Theoretiker des 13. Jahrhunderts, Ibn Jamâ^ca (vgl. Ibn Jamâ^ca 1991, 11 ff.):

- Gott folgsam sein,
- das Wissen pflegen und hüten,
- ein enthaltsames Leben führen,
- das Wissen nicht durch die Liebe zum Diesseits korrumpieren,
- keinen üblen Tätigkeiten nachgehen,
- sich dem Islam widmen,
- den Koran regelmäßig rezitieren,
- gutes Verhalten an den Tag legen,
- schlechte Angewohnheiten aufgeben,
- von anderen lernen ohne Hochmut und Ansehen ihrer Person,
- schreiben und veröffentlichen.[446]

Ohne auf die Replik[447] der 'abendländischen' Erziehungs-Literatur hinsichtlich jeder Form von "Hypostasierung" (van Buer 1995, 25) einzugehen, muss die Frage gestellt werden, ob alle zukünftigen muslimischen Lehrkräfte diese besonders hohen Erwartungen erfüllen können oder müssen, ob Lehrersein anders als *Berufung*, nämlich 'nur' als *Beruf* überhaupt erfüllbar ist. Hinzu kommen nämlich Forderungen an die Person des Lehrers und an seinen "persönlichen Bezug", wie sie aus den verfassungs- und schulrechtlichen Bestimmungen "als entscheidende Basis" (Maurer-Wengorz 1994, 30 f.) abgeleitet werden können:

> "[...] ethische Grundhaltungen des Lehrers / der Lehrerin wie Kooperationsbereitschaft, Solidarität und Toleranz im Hinblick auf gemeinsame Zielerreichung pädagogischen Handelns [...] und Verantwortung und Engagement

---

[445] Eigene Übertragung der englischen Zitate aus Iqbal 1996 in die deutsche Sprache.

[446] Ibn Jamâ^ca war in seinen Werken mehr als andere auf bildungstheoretische ("zum Fassen guter Absichten erziehen"; a.a.O., 34) und unterrichtsmethodische ("den Unterricht in nicht zu lange und thematisch sinnvolle Sinneinheiten untergliedern"; a.a.O., 26) Aspekte eingegangen, wie sie auch in der *muqaddima* des muslimischen Geschichtsforschers Ibn Khaldûn (1332-1406 n. Chr.) Erwähnung finden, dem berühmten Band 1 seiner siebenbändigen so genannten "Universalgeschichte" (*kitâbul-^cibâr*).

[447] "Mit Recht wünscht man dem Lehrer die Gesundheit und die Kraft eines Germanen, den Scharfsinn eines Lessing, das Gemüt eines Hebel, die Begeisterung eines Pestalozzi, die Wahrheit eines Tillich, die Beredsamkeit eines Salzmann, die Kenntnis eines Leibnitz, die Weisheit eines Sokrates und die Liebe Jesu Christi" (Döring 1992, 77).

für Schulleben, Schulklima und Ausrichtung der Schule" (ebd.).[448]

Vor dem Hintergrund früherer rollentheoretischer und interaktionistischer Ansätze neuerer Lehr-Lern-Theorien kann dieser Leitbild-Kodex so nicht aufrecht erhalten werden. Dennoch wird er als Anspruch auch von Muslimen nachweislich nicht nur implizit erhoben – auch von denen, die sich ihrer eigenen Unzulänglichkeit hinsichtlich dieser Erwartungen (als Eltern, als Menschen) bewusst sind und sie darum unter dem Motivdruck der Kompensation häuslicher Erziehungsdefizite hinsichtlich der Religion formulieren. Gerade deshalb aber drohen in psychologischer Hinsicht einige Gefahren:

- Es darf angenommen werden, dass viele junge Muslime mit einem idealistischen Engagement in den Lehrberuf streben, verlockt durch einen 'hypostatischen Erwartungshorizont'. Doch dürften nicht wenige von ihnen sich im Zuge des Berufsalltags (verstärkt nicht zuletzt durch die utopistische Projektion der Erwartung auf die Schüler)[449] oder auch infolge von Kurswechseln im biographischen Verlauf unerwartet ernsten Problemen[450] gegenüber sehen. Dies könnte nur dadurch umgangen werden, dass das berufliche Anforderungsprofil durch das Curriculum und durch die Lehrerbildung so präzise wie möglich erfasst, das heißt nach pragmatischen Maßgaben eingeschränkt wird. Derartige Einschränkungen müssen auch für die Kriterien formuliert werden, nach denen islamische Religionsgemeinschaften die Lehr-Erlaubnis erteilen.

g) Die Frage des IRU zwischen Erziehungsbeeinflussung und Selbstsozialisation

Hieran knüpft die Frage an nach dem Zusammenhang zwischen der Erarbeitung einer individuellen religiösen Selbstpositionierung und der Religionslehre als normatives Bezugssystem. An dieser Frage, die in allen untersuchten Dokumenten aufgeworfen wird, entscheidet sich die grundsätzliche religionspädagogische Anlage des Islamunterrichts. Das hat zudem Auswirkung auf die Positionierung des Unterrichts zwischen den beiden extremen Polen der Erziehung als absichtsvolle Einflussnahme und als Selbstsozialisation. Der Aspekt der Selbsterziehung spielt innerhalb

---

[448] Hinzu kommen für das Handlungsfeld "Umgang mit Schülern": "Menschlichkeit, Empathie, Verständnis, Fürsorglichkeit, Partnerschaftlichkeit, Wahrhaftigkeit, Authentizität, Echtheit, Gerechtigkeit im Umgang mit Schülern, individuelle Förderung der Schülerpersönlichkeit, Vorbild sein" (van Buer 1995, 27).

[449] Zum Problembereich **"Praxisschock"** liegen Untersuchungen vor: Bents-Rippel 1987 (Einflussfaktoren: Einschränkung der Freiheit durch die formale Struktur des Berufsfeldes, Disziplinprobleme mit den Schülern und mangelnde Hilfestellung durch das Kollegium) und Blase 1991 (Zusammenfassung der englischsprachigen Literatur zu diesem Thema; Überforderung, Angst vor Schülern und physische Erschöpfung). Diese Belastungen stellen einen traumatischen Einschnitt in der beruflichen Identitätsbildung dar, "da zum ersten Mal mehr oder weniger abstrakte Berufs- (und Lebens-)Pläne auf ihre Durchführbarkeit hin überprüft werden müssen. Dieses Aufeinandertreffen, so schildern die weitaus meisten Befragten, ist krisenhaft verlaufen und als bedrohlich erlebt worden. Kenntnislücken tauchen auf, Vorstellungen über den Arbeitsplatz erweisen sich als korrekturbedürftig, Verhaltensunsicherheiten werden wahrgenommen" (Bents-Rippel 1987, 44). Von Terhart (1991) liegt eine Untersuchung der Gründe für das **Ansteigen der beruflichen Zufriedenheit** bei älteren Lehrern vor (mehr Routine, Abflachen der Ansprüche an die eigene Tätigkeit, Gratifikation und Privilegien durch höheres Dienstalter, höhere Gelassenheit durch mehr Erfahrung, weniger familiäre Belastungen; "die Kinder sind aus dem Haus"). In die ähnliche Richtung weist Ipfling/Peez/Gamsjäger 1995 (gelungenes pädagogisches Arbeiten vs. mangelndes gesellschaftliches Prestige, geringe Bezahlung und Überforderung).

[450] "Es ist zu erwarten, dass diese hohen Anforderungen an die Persönlichkeit und an das berufliche Handeln im Verlauf der Berufsbiographie zu einer besonderen Belastung werden, deren Bewältigung [...] problembeladen ist und die Gefahr [...] der Veränderung der subjektiven Bedeutung von beruflichen Problemen [beinhalten] z.B. durch Resignation und zunehmendes Desengagement" (van Buer 1995, 28).

muslimischer Denkwelten eine wichtige Rolle und wirkt sich aus auf die erziehungs- und bildungstheoretischen Annahmen federführender arabischer Autoren, die in Abschnitt 8.4 vorgestellt werden sollen. In diesen Diskursen liegt auch ungefähr die heutige Nahtstelle zwischen einer Pädagogik und einer Theologie des Islam.

h) Die Frage nach IRU zwischen seinem Eigen- und Nutzenwert

Für die Lehrplanarbeit grundsätzlich geklärt werden muss auch die Frage von Nutzenwert vs. Eigenwert der Religion. Einige der Autoren verlegen sich sehr auf den Nutzenwert, andere halten sich in dieser Frage zurück, aber auf den Eigenwert von Religion rekurrieren alle Dokumente kaum. Das liegt in dem instrumentalen Charakter der untersuchten Dokumente begründet, auch Rezipienten überzeugen zu wollen, die nicht vom Eigenwert des Islam überzeugt sind. In diesen Kontext gehören auch die für schulischen Unterricht wichtigen Elemente der sinnlichen, körperlichen und ästhetischen Erfahrung. Einige der islamischen gottesdienstlichen Handlungen wie die Waschung zum Gebet und das Gebet selbst bringen solche Erfahrungen mit sich, die sich jedoch nicht in diesen wenigen Ereignissen erschöpfen sollten. Hier handelt es sich eher um ein prinzipielles Unterrichtselement, das ausführlicher in ein zukünftiges Profil eingearbeitet werden muss.

i) Die Frage des IRU im Kontext des Kulturbegriffs

Die Autoren rekurrieren an einigen Stellen ihrer Texte auf das Begriffsfeld “Kultur”. Sie klären den Kulturbegriff aber nicht. Es ist davon auszugehen, dass sie mit ihren Entwürfen auf eine “islamische Lebenskultur” abheben, die durch die in diesem Kapitel vorgestellten Charakteristika gekennzeichnet ist. Die Frage eines islamisch-theologisch begründbaren Kulturbegriffs soll aber auf Grund ihrer Signifikanz für die Gesamtdebatte um den IRU in Abschnitt 8.5.3 aufgegriffen werden.

j) Der Bezug des IRU zu Fragen der moralischen Entwicklung im Kontext der Entwicklung im Kindes- und Grundschulalter

Weder der Begriff von ‘Kindsein’ oder ‘Kindheit’, noch derjenige des ‘Grundschülers’ werden in den vorliegenden Texten konkretisiert, erklärt oder an wissenschaftliche Denkmodelle angelehnt. Für den Fall, dass ein Curriculum-IRU hier Aussagen treffen möchte, müsste für die zukünftige Lehrplanarbeit mehr Bezug auf einschlägige Untersuchungsergebnisse genommen werden. Zum Ausgangspunkt könnte hier eine Dimension genommen werden, die für die Autoren hinsichtlich der religiösen Sozialisation von besonderer Wichtigkeit ist, weil sie eine Domäne von Religion an sich betrifft: moralische Urteilskraft. Genauer: Es geht um den Zusammenhang zwischen Wissen, Moral, Motivation und Urteilskraft einerseits und dem methodischen Profil des IRU andererseits:

> “Ohne moralische Motivation bleibt moralisches Wissen folgenlos. Ohne Urteilsvermögen aber ist moralisches Engagement blind, gegebenenfalls zerstörerisch. Unbeschadet der empirischen Korrekturen an Kohlbergs Theorie der Entwicklung des moralischen Bewusstseins [...] bleibt somit [...] die Betonung der Bedeutsamkeit von Urteilsfähigkeit für die Moral gewahrt. Moralische Urteilsfähigkeit aber lässt sich fördern, lässt sich schulen – durch offene Diskurse unter allen potenziell Betroffenen, durch Einbindung in Entscheidungen und konkrete Verantwortlichkeiten, durch das Aufzeigen der Bedingungen nicht nur eines verträglichen Zusammenlebens im Nahbereich, sondern auch die Funktionsfähigkeit sozialer Systeme” (Nunner-Winkler 1998, 152).

Dies wird von der Autorin als Fazit einer Untersuchung zum kindlichen Verständnis von Moral formuliert, die sie an Hand von Bildergeschichten (Darstellung von moralischen Konflikten) durchgeführt hat (Alter 4, 6 und 8 Jahre). Dieser Untersuchungsansatz wurzelt zwar grundsätzlich in den theoretischen Konzeptionen zur Genese der moralischen Urteilsfähigkeit als stufen- oder etappenweise Entwicklung[451], hebt sich aber durch seine Inblicknahme des aktuellen, individuellen und *situativen Verständnisses* von Moral gleichzeitig von ihnen ab. Es geht nicht mehr um die Frage nach dem Erreichen metatheoretischer Standards, sondern um die Frage nach der sozialen Funktionalität des jeweiligen Verständnisses. Derartige Studien können in einem engeren Zusammenhang mit lerntheoretischen Überlegungen (siehe Abschnitt 2.2.2) als frühere entwicklungs- und reifungstheoretische Modelle gesehen werden:

> “Nach den vorliegenden Ergebnissen ist moralische Entwicklung als *zweistufiger Prozess* zu begreifen. Schon früh erwerben Kinder universell ein Wissen um einfache moralische Normen und verstehen ihre kategorische, d.h. straf- und autoritätsunabhängige Gültigkeit. Moralische Motivation aber wird erst in einem zweiten Lernprozess aufgebaut, den die Kinder unterschiedlich schnell und unterschiedlich erfolgreich durchlaufen. Andere [...] Ergebnisse legen die Vermutung nahe, dass bis zum Alter von 10 - 11 Jahren erst etwa gut ein Drittel der Kinder moralische Motivation verlässlich aufgebaut hat, d.h. die Befolgung moralischer Normen zu einem wichtigen Anliegen, zu einem persönlichen Ziel gemacht hat” (a.a.O., 149).

Nicht nur die Konstruktion eines Lehrplans für den IRU, sondern insbesondere auch seine theologischen Strukturmerkmale müssen sich an solchen Ergebnissen orientieren (siehe auch die Abschnitte 8.2.3.2 und 9.3.3).

7.6.3 Das Problem der Beschlagnahme geisteswissenschaftlich ‘belegter’ Begriffe an den Beispielen ‘Mündigkeit’, ‘Sittlichkeit’ und ‘Tugend’

Abschließend soll auf einige Begriffsfelder eingegangen werden, die vor allem in denjenigen Textpassagen auch quantitativ in den Vordergrund getreten sind, in denen sich das Profil des IRU als “erziehender Unterricht” nachzeichnen ließ. Die Debatte um den IRU (und um Religionsunterricht im Allgemeinen) wird auch vor dem Hintergrund der gesamtgesellschaftlichen Diskussion um Erziehung geführt.[452] Im Kontext denkbarer Ressentiments gegenüber der Präsenz des Islam im Rahmen öffentlicher Institutionen wie die Schule wäre es möglich, dass Muslimen Unlauterkeit zur Last gelegt wird: Es könnte ihnen unterstellt werden, ein durch den Humanismus geprägtes Begriffsregister zu bedienen, um ihre ‘wahren’ Absichten zu verschleiern (Islamisierung der Gesellschaft, Radikalisierung religiöser Sichtweisen, Majorisierung ‘gemäßigter’ Muslime durch fundamantalistische Theologie...).

---

[451] Beispielsweise die Kohlbergschen Stufen der Gestaltung des Gerechtigkeitskonzepts bei Heranwachsenden: 1 = Bestrafung der Bösen, 2 = eine Hand wäscht die andere, 3 = Orientierung an konventionellen Regeln, 4 = andere behandeln, wie sie es wünschen, 5 = gleiche Rechte aller, Gesetze und Regeln unterliegen der Gerechtigkeit, 6 = selbstgewählte Prinzipien mit Selbstzurücknahme (siehe zur Bedeutung für die Erziehungswissenschaften König/Zedler 1998, 31-32).

[452] Zu den jüngsten und etwas beklemmenden Beispielen gehört der Ruf nach so genanntem Benimm-Unterricht und nach Wiedereinführung der früheren so genannten “Kopf-Noten” (Benehmen, Schrift, Ordnung...) in die Zeugnisse. Siehe zu Fragen von Unterricht und Erziehung auch Lutz/Koch 2004.

7.6.3.1 Mündigkeit

Als Begriff des Rechts wird Mündigkeit auf das frühgermanische *munt* (Schutz, Hand) zurückgeführt. Die Anlehnung an 'Mund' ist zwar möglich, aber nicht unproblematisch:

> "Neben dem Adjektiv *mündec*, das von *die munt* abgeleitet ist und 'volljährig' bedeutet, gab es das gleiche Adjektiv, das sich auf *der munt* zurückführen lässt und 'mündlich' heißt [...] Wann immer 'mündig' im Sinne von 'mündlich' verwendet wurde, fällt es schwer, von einem Fehler zu sprechen. So versteht Lessing unter 'unmündig' *stumm*, unter 'mündig' *redefähig* [...] Anders sieht es aus, wenn 'Mündigkeit', die ja eindeutig ein Rechtsbegriff ist, aber auch anthropologisch verwendet wurde, mit der Fähigkeit, den Mund öffnen zu können, in Verbindung gebracht wurde. Wenn Mündigkeit primär eine Sache des Verstandes und nicht des Mundwerks ist, so kann das Recht, den Mund aufzutun, nur demjenigen gewährt werden, der mündig, d.h. bei ausreichendem Verstande ist. Mündigkeit kann dem Menschen folglich nicht genommen werden, wenn ihm Redeverbot auferlegt wird. Wo Mündigkeit als Sprechfähigkeit interpretiert wird, liegt sprachgeschichtlich ein Irrtum vor [...] Besonders gern scheinen Theologen einem solchen Mündigkeitsbegriff zu huldigen [...]" (Ebersold 1980, 31 f).

Neben der etymologischen Einordnung spielt auch die sozialpolitsche und bildungspolitische Bedeutung als 'Schlagwort' eine gewisse Rolle, die für die hier untersuchten Texte in zweierlei Hinsicht von Bedeutung ist: Mündigkeit als Waffe in latenten Rechtfertigungsszenarien, und Mündigkeit als Kampfbegriff der späten 60er Jahre – eine Zeit, in der ein Teil der Autoren der hier vorliegenden Texte sozialisiert wurde:

> "Der Mündigkeitsbegriff hatte schon innerhalb der emanzipatorischen Bewegung in hohem Maße Schlagwortcharakter, bevor er sich daraus löste und zum Modewort wurde. Ludwig Marcuse bemerkte dazu 1970: 'Das Wort *mündig* ist gerade wieder sehr en vogue. Doch: Man kann nicht nur in der Nachfolge des Aristoteles – auch des Hegel und Marx unmündig sein.' [...] Die Lösung des Mündigkeitsbegriffs von der Verantwortung und seine Interpretation als Kritikfähigkeit und Kritikbereitschaft führte dazu, dass kritisches Bewusstsein zur höchsten Tugend des Mündigen wurde [...]" (Ebersold 1980, 272 ff).

Dass die Autoren 'Mündigkeit' (vgl. oben 7.2.3.2.b und 7.2.4.7) als Begriff politisch motivierten Sprechens bemühen, ist nachvollziehbar: Der 'mündige Bürger' gilt als die tragende Säule jedes politischen Systems mit einer im staatsrechtlichen Sinne 'souveränen', urteilsfähigen Bevölkerung. Das Gegenteil – der Mensch, der seinen Mund nicht aufmacht, wenn es nötig wäre, sondern schweigend dem Unrecht zusieht – deutet bereits auf nahende Katastrophen hin.

Im Zuge der pädagogischen Einordnung des Begriffs 'Mündigkeit' lassen sich seine (auch erzieherisch relevanten) Funktionen präzisieren:

> "Es gilt, die ausgeklügelten Täuschungen zu durchschauen, Skepsis als Abwehrkraft aufzubauen [...] Totalitäre Systeme im 20. Jahrhundert haben bekanntlich gezeigt, wie ein Verfall der Sittlichkeit bis zu deren Perversion sich durch Propaganda zügig betreiben lässt und schließlich für Wahrheit, Erkenntnis und Recht ausgegeben und gehalten wird, was deren striktes Gegenteil bedeutet [...] Mündigkeit lässt sich nur vom Subjekt selbst beweisen [...]" (Gamm 1997, 122).

Was aber die pädagogische Einordnung angeht, stellt Mündigkeit einen Begriff der Theorie des Erziehungsziels dar und lässt sich in diesem Zusammenhang mit dem Begriff der 'Weltanschauung' in Verbindung bringen:

> "Mündigkeit ist das Vermögen, eine Weltanschauung hervorzubringen, sich einer anzuschließen, sie zu vertreten. Dieses Vermögen ist jedoch nicht an eine bestimmte Weltanschauung gebunden. Mündigkeit ist deshalb nicht material festgelegt als bestimmte Weltanschauung, sondern sie ist eine besondere Form der Bezogenheit zu dieser Weltanschauung [...] Fragen wie, ist die Weltanschauung kritisch geprüft oder nur unkritisch hingenommen, kann sie vom Subjekt argumentativ vertreten werden oder nicht, ist sie eigenem Bemühen entstanden oder nur Ergebnis fremder Internalisierung und anderes, sind hier von Wichtigkeit" (Maier 1980, 16).

Doch von hier aus bis hin zum IRU ist der Bogen sehr weit gespannt, denn es handelt sich um eine historische Dimension, welche diejenige der religiösen nur bedingt berührt: Mit Fragen der Gewissensschulung und der 'moralischen Erziehung' ist die Grenze zwischen einem 'wertfreien' Mündigkeitsbegriff funktionaler Natur hin zu einem 'materialen' überschritten. Ziel der moralischen Erziehung ist *moralische* Mündigkeit; dabei geht es weniger um formale Kompetenzen als um Inhalte: Moralische Erziehung ist weit gehend identisch mit 'sittlicher' oder 'ethischer' Erziehung.

Dies berührt traditionelle Inhalte der Pädagogik wie zum Beispiel Charaktererziehung, Willens- und Gesinnungsbildung oder Gewissenserziehung. In neuerer Zeit wurden diese Bereiche auch mit 'sozialer Erziehung' beschrieben und – in jüngster Zeit wieder in aller Munde – mit Werte-Erziehung. Jener Bereich also, der Hilfen zur individuellen Lebenssinnfindung meint, aber nicht nach Beliebigkeitskriterien, sondern im Sinne von Orientierungen an Werten und sozialen Normen, die ihrerseits eine Unterscheidung von guten (richtigen) und schlechten (falschen) Handlungsweisen erlauben.

Unter moralischer Mündigkeit ließe sich dann konsequenterweise eine Fähigkeit und vor allem auch eine Bereitschaft verstehen, sich mit den großen ethischen Prinzipien der Menschheit identifizieren und mit ihnen umgehen zu können. Konkret genannt werden dabei immer wieder das 'Bekenntnis' zu den Menschenrechten und zum freiheitlich-demokratischen Rechtsstaat sowie das Kriterium der Urteilsfähigkeit (vgl. dazu Abschnitt 8.2.3.4.f)

Bezogen auf moralische Mündigkeit als Leitziel des IRU stellt sich die Frage, ob der Islam als Bezugssystem für solche Wertorientierungen nicht ausreicht, oder ob er ihnen widerspricht und deshalb durch solche Leitzielvorgaben gleichsam in die Zucht genommen werden muss. Dahinter verbirgt sich das Problem der Verknüpfung von religiösen und moralischen Systemen.[453]

Das Bekenntnis der Autoren zu 'Mündigkeit' auch als Ziel des IRU soll den Verdacht entkräften, der Islam in Deutschland stehe unter den Vorzeichen von Totalitarismus und Theokratie. Sie versuchen deshalb, 'Mündigkeit' im religiösen System selbst zu verankern: Es geht

---

[453] Eine 'funktionale Entkoppelung' von Religion und Moral schlug G. Romano, Luzern, in seinem Vortrag "Migration und Religion in der multikulturellen Gesellschaft" vor, den er im Rahmen der Tagung "Kulturelle Tradierung und religiöse Sozialisation" der Universität Zürich (28.-30.3.2003, persönliche Unterlagen) hielt: Religion und Moral seien zwei unterschiedliche soziale Funktionssysteme; würde die Religion vom moralischen Funktionssystem entlastet, dann wäre sie 'frei' für ihre eigentliche Identität, ihren Selbstzweck und ihre Ethik, für die es jeweils keinen Ersatz gebe. Letztlich würde Religion hier durch 'Spezialisierung' aufgewertet. Auf dieser Tagung weitete Walo Hutmacher aus Genf in seinem Vortrag "Religiöse Kultur im laizistischen Staat: eine politisch-soziologische Sicht am Beispiel der Stadt Genf" diese 'Befreiung' der Religion aus auf die Ethik: Sphäre der Religion sei einzig und ausschließlich die Sphäre des *Glaubens*, nicht die der Moral und auch nicht die der Ethik.
Beide Ansätze sind der (historisch begründbaren) Pragmatik verpflichtet, Konfliktlinien zu entschärfen und die in den Religionen unterschiedlichen Standards von Ethik und Moral aus der Schusslinie zu nehmen – zumindest für die Sache eines gemeinsamen Religions- und Kulturunterrichts für bekenntnisheterogene Klassen im Kanton Zürich, in dem ein für alle verbindlicher 'Religion- und Kulturunterricht' angedacht wird, der den bisherigen, nach Konfessionen getrennt erteilten 'Konfessionell-Kooperativen Religionsunterricht' ergänzen soll. Das aber wird nur unter erheblichen allseitigen Einschränkungen in Einklang zu bringen sein, da eine solche funktionale Entkoppelung mit den Ansprüchen der Religionen auf ihre eigene Totalität, die sich nicht auf Glaubensfragen beschränken zu lassen scheint, sondern sich auch über die Territorien der Ethik und der Moral legt. Insbesondere mit Blick auf den Islam, in dem das Leben den Vorrang vor dem Lehren genießt, wird die didaktische Analyse für einen Unterricht unter solchen Vorzeichen problematisch.

ihnen um den 'mündigen Muslim'[454] und nicht nur um den 'mündigen Bürger' oder den 'mündigen muslimischen Staatsbürger'. Zu prüfen wäre darum, mit welchem Begriff der islamischen Religionslehre 'Mündigkeit' in Verbindung gebracht werden kann. Lässt sich diese Verbindung herstellen, wäre das eine in fachlicher Hinsicht gerechtfertigte Zielangabe. Falls nicht, läge eine Zielangabe vor, die den islamischen Religionsunterricht majorisiert. Ob das zulässig ist oder nicht, kann hier nicht bewertet werden. Es gilt nur festzuhalten, dass die Autoren einen religiös determinierten Begriff von 'Mündigkeit' für passend erachten, der sich unter Umständen von 'Mündigkeit' unterscheidet, wie sie sich aus der kulturgeschichtlichen und politischen Entwicklung der "mehrheitlich nicht-islamischen" Gesellschaft ergibt. Damit wäre zugleich eine erste Stoßrichtung des Islamunterrichts mit einer eigenen didaktisch motivierten Schwerpunktsetzung im Sinne von Theologiebestimmung gegeben – mit Auswirkung auf die Zielstruktur des Unterrichts insgesamt (zur islamisch-theologischen Verortung des Begriffs Mündigkeit siehe die Abschnitte 8.2.3.1 und 8.2.3.4.f).

In Abschnitt 7.2.4.7 wurde eine Lernzielsequenz dargestellt, die in Dokument ZMD zur Mündigkeit führen soll. Dabei ging es vorrangig um die Bedeutung der islamischen Gemeinschaft für diesen Entwicklungsprozess. Der Aspekt des Prozessualen kommt auch in den Lernzielsequenzen der anderen Dokumente zum Ausdruck:

↓	Methode: Aussagen zur Sprache	• Deutsch als Unterrichtssprache (IPD186, IFB159) • Arabisch als Sprache des originalen Koranmaterials im Unterricht (IPD187, IFB160) - die unterrichtliche Behandlung arabischsprachiger Begriffe - kontrastive Elemente in anderen muslimischen Kultursprachen (IPD188, IFB161) - Arabisch als "normale" Sprache und nicht als sakrale Sprache (IPD191, IFB163)
↓	Ziele ("so"):	• den Boden bereiten für - einen natürlichen Umgang mit der Offenbarung - über koranische Texte selbst reflektieren können (IPD193, IFB164)
→	Ziele nächsthöherer Ordnung (Aufzählung im Indikativ, "der Heranwachsende wird..."):	• mündig werden - sich zu artikulieren lernen - koranische Texte im eigenen Lebensbezug nutzen können (in IPD195 und IFB166 als "Kommunikation" bezeichnet) (IPD194, IFB165)

[454] Für diese Zielgruppe präzisiert müsste zum Zielbereich 'mündiger Muslim' – neben den allgemeinen sozialen und politischen Implikationen von Mündigkeit – auch gehören: abwehrbereit sein gegen muslimische Denkströmungen, die sich nicht den Humanitätsidealen verpflichtet sehen, die totalitäre Ideologien verfrachten und die Grundwerte der islamischen Religion unter Verdrehung der sittlich-ethischen Regulative gemäß spezifischer Gruppeninteressen pervertieren – letztlich also den Islam in sein Gegenteil verdrehen, nämlich Unfrieden. Entscheidend hier die Frage also, wie von Seiten des Islam her solche sittlichen Regulative beschaffen sind.

Dabei bleibt die Frage offen, ob Mündigkeit als eines der drei Ziele höherer Ordnung gesehen wird, oder ob Artikulationsfähigkeit und Nutzenziehung im eigenen Lebensbezug Spezifizierungen dessen sind, was sich die Autoren der Dokumente IPD und IFB unter Mündigkeit vorstellen. Nach dem textanalytischem Befund stehen hier drei Zielangaben gleichranging nebeneinander: Mündigkeit, Sprachfähigkeit *und* Handlungsfähigkeit. Das lässt einen gewissen Bruch zwischen den beiden Dimensionen der 'Haltung' und der 'Befähigung' erkennen. Der lässt sich aber aufheben, indem man den Satz liest als "Mündigkeit, *und zwar insbesondere* Sprachfähigkeit und Handlungsfähigkeit". Das käme dem doppelten semantischen Gehalt von Mündigkeit im Sinne von 'Sprechen' und 'Tun' näher als die erste Variante. Dafür spräche auch die gesamte Kontextlage der Sätze IPD194 und IFB165: Es geht um Sprache.[455]

Sprache als Medium des Verstands ist, sofern man der etymologischen Wortwurzel von 'Mündigkeit' treu bleiben will, der erste und wichtigste Bezugspunkt dieses pädagogischen Zielbegriffs. Doch damit ist der Begriff der Mündigkeit nicht erschöpfend geklärt:

> "Mündigkeit gehört zu den komplexen Begriffen, dessen Regulativ als Aufbau authentischen Daseins zu kennzeichnen ist. Dass Mündigkeit nicht etwa nur die entwickelte Sprachfähigkeit und verfügbare Sprachfertigkeit meint, ergibt sich bereits daraus, dass im Zivilrecht der wichtigste soziale Vorgang, nämlich der Abschluss von Verträgen, sich an Mündigkeit bindet. Sinnlose sprachliche Kundgabe fiele schließlich der Entmündigung anheim [...] Ein solcher Mensch wäre (auch) in anderer Weise gesellschaftlich erledigt [...] Die geschichtliche Funktion der Mündigkeit beginnt bei der Wahrnehmung politischer Rechte, die im Rahmen einer parlamentarischen Demokratie allen Menschen zukommen [...]" (Gamm 1997, 121).

Auch die Autoren von Dokument IRE gliedern Mündigkeit in eine Zielsequenz ein. Hier geht es um den Entwurf von "Leitzielen":

↓	die Grundlagen der islamischen Religion vermitteln (IRE 002)
↓	helfen, eine Identität als Muslime zu entwickeln (IRE 003)
↓	das Bewußtsein als Muslime stärken (IRE 004)
→	bei der Entfaltung der eigenen Persönlichkeit und der Entwicklung zur Mündigkeit unterstützen (IRE 005)
↓	ermöglichen, mit anderen Kindern über die eigene Religion zu sprechen (IRE 006)
↓	ermöglichen, die Umgebung in Deutschland zu verstehen und dadurch die Integration zu fördern (IRE 007)

Die "Entwicklung zur Mündigkeit" ist hier in einige wenige Angaben darüber eingegliedert, welches pädagogische Handeln welches Ziel zeitigen soll. Das lässt sich auf Grund der recht präzisen Zuordnungen tabellarisch darstellen. Nicht jede Leerstelle kann dabei konsequent gefüllt werden; in Klammern stehen dafür die vermuteten, da nahe liegenden Begriffe. Insgesamt betrachtet spiegelt sich aber in dieser Aufstellung die Grundstruktur erzieherischen Handelns als 'Bewahren/Fürsorge', 'Unterstützen' und 'Gegenwirken' wider (vgl. Abschnitt 7.2.1):

---

455 Im Anschluss an die beiden Sätze wird das Thema Sprache im Unterricht weitergeführt (bis IPD 198 und IFB 169), dann aber abrupt von der "geschichtlichen Dimension" abgelöst (IPD199 + IFB 170).

Abfolge	pädagog. Handeln	Zielbereich Gegenstandsbereich	Prozesse
1 (IRE 002)	vermitteln	Grundlagen/Islam	(kennenlernen)
2 (IRE 003)	helfen	Identität/Muslime	entwickeln
3 (IRE 004)	stärken	Bewusstsein/Muslime	(stärker werden)
4 (IRE 005)	unterstützen	Persönlichkeit (Selbstsozialisation)	entfalten
5 (IRE 005)	unterstützen	Mündigkeit (Reife, Verantwortung)	entwickeln
6 (IRE 006)	ermöglichen	Sprechen/Religion	(sprechen)
7 (IRE 007)	ermöglichen	Umgebung/Deutschland	verstehen
8 (IRE 007)	dadurch fördern	Integration	(sich integrieren)

Satz IRE 005 steht scheinbar ohne einen Bezug zu seinen benachbarten Sätzen, der eine Aussage darüber gestatten würde, ob den Autoren ein materialer Mündigkeitsbegriff vorschwebt oder ob sie sich hier auf den allgemeinen pädagogischen Konsens verlassen und Mündigkeit nicht weiter präzisieren – also ein ähnliches Problem wie in den Dokumenten IPD und IFB: Die Autoren sehen 'Mündigkeit' als eigenständige Größe neben solchen wie 'Identität' oder 'Bewusstsein', ohne sie näher zu spezifizieren. Nimmt man Satz IRE005 aber einmal aus dieser Aufzählung heraus und setzt ihn versuchshalber als programmatische Vorgabe an ihren Anfang oder als *conclusio* an ihren Schluss, dann ergibt sich doch eine relativ genaue Richtung – hin auf ein pragmatisches Verständnis von Mündigkeit mit besonderem Blick auf Muslime und ihr Lebensumfeld 'Deutschland'. Dazu müsste obige Aufzählung in eine etwas andere Reihenfolge gebracht werden, was durchaus möglich ist, da die Sätze zwar in einer Abfolge stehen, aber (bis auf Satz IRE007: "dadurch") von den Autoren nicht zwingend in eine kausale oder temporale Sequenz gebracht werden:

Unterrichtliche Ausgangslage; (didaktische "Diagnose": Entmündigt-Sein):	• Den muslimischen Kindern fehlt Grundlagenwissen über die islamische Religion. • Ihre Identität und ihr Bewusstsein als Muslime sind unterentwickelt. • Den muslimischen Kindern mangelt es an Fertigkeit und Fähigkeit, über ihre eigene Religion zu sprechen. • Die muslimischen Kinder verstehen ihre Umgebung in Deutschland nicht richtig. • Dies zusammengenommen behindert ihre Entfaltung hin zu eigener Persönlichkeit. • Dieser Ist-Zustand stellt ein Integrationshindernis dar. • Die Verbesserung des Ist-Zustands erleichtert die Integration. • Die gelungene Integration des Einzelnen dokumentiert seine Entwicklung hin zu Mündigkeit. • Die gelungene Integration des Einzelnen öffnet Wege zu mündiger Partizipation in der deutschen Gesellschaft.
Unterrichtlicher Ansatz; (didaktische "Therapie": Mündig-Werdung):	1 Den Kindern die Grundlagen der islamischen Religion vermitteln. 2 Den Kindern ermöglichen, mit anderen Kindern über die eigene Religion zu sprechen. 3 Den Kindern ermöglichen, die Umgebung in Deutschland zu verstehen.
Etappenziel: Identität und Bewusstsein als Muslime	4 Die Kinder bei der weiteren Entfaltung der eigenen Persönlichkeit unterstützen.
Endziel: (Alternativen)	Integration (=) "ist Ausdruck von" Mündigkeit Integration (+) "steht gleichrangig neben" Mündigkeit Integration (→) "bedingt" Mündigkeit Integration (←) "setzt voraus" Mündigkeit

Diese vier Alternativen unter Einbezug des Integrationsbegriffs wären ein denkbarer Weg hin zur Pragmatisierung des Mündigkeitsbegriffs, was einige definitorische Probleme lösen würde. Das birgt aber auch die Gefahr einer gewissen Instrumentaliserung von Mündigkeit, die als Dimension mit Bildungswert an sich gesehen werden kann. Um aber den Begriff in seiner Breite in ein so eng eingegrenztes Vorhaben wie 'Fachunterricht Islam' für die Grundschule plausibel integrieren zu können, wird man der curricularen Präzisierung von Mündigkeit (Elemente, Fertigkeiten, Fähigkeiten, Handlungsfelder, Kausalgefüge...) nicht aus dem Weg gehen können. Nur so kann der Lehrkraft eines gänzlich neu eingeführten Fachs, das sich erst in der Praxis bewähren muss, Anleitung gegeben werden, wie sie ihren Unterricht anlegen soll. Vor allem vor dem Hintergrund bislang fehlender Konzepte für die zukünftige Lehrerbildung muss ein *Curriculum Islam* vorab mehr Dinge klären als Lehrpläne anderer Fächer – auch Fragen bildungstheoretischer Grundlegung.

Die obige Sequenz ließe sich auf der unterrichtstheoretischen Ebene auch in folgende, stark vereinfachte Segmente untergliedern (nicht als zwingende Abfolge gedacht):

Segment 1:	Inhalte der Religionslehre (Kenntnisse), Fertigkeiten und Fähigkeiten (sich mitteilen können, Sprache...)
Segment 2:	Identität des Kindes (Verstehen, Bewusstsein, Persönlichkeit, Kommunikations- und Integrationsbereitschaft...)
Segment 3:	Handeln des Kindes (sich mitteilen, aktive Integrationsleistung...)
Segment 4:	Umfeldbezug des Kindes (Kommunikationslage, Integrationsklima...)

Eine Einteilung dieser Art wäre als Ansatz einer Lernzieltaxonomie für künftige Lehrplanprojekte denkbar. Einige der Zielangaben werden sich aber nicht eindeutig zuordnen lassen, zum Beispiel “’Toleranz”, die gleichermaßen unter die Segmente 2 und 3 passt – je nachdem ob man den Schwerpunkt auf dem Aspekt der inneren Einstellung oder des Handelns sieht.

Dokument ZMD erwähnt in Satz ZMD009 eine weitere Zielangabe in Zusammenhang mit Mündigkeit, der zunächst folgende Annahmen zu Grunde gelegt werden:

↓	Die intellektuelle Auseinandersetzung mit Glaubensinhalten
↓	und die intellektuelle Auseinandersetzung mit islamischer Tradition ermöglichen
→	eine mündige Glaubensentscheidung,
→	einsichtiges Handeln und
→	eigenverantwortliches Handeln.

Mündigkeit wird hier mit der Dimension ‘Glauben’ verknüpft, die in den Bildungstheorien weit gehend ausgespart bleibt, weil das Risiko besteht, dass Mündigkeit als immanenter Faktor eines weltanschaulichen Systems interpretiert und damit seine allgemeine und übergeordnete bildungstheoretische Bedeutung durch Gegenstandsbindung (Materialiserung) gemindert (oder ins Gegenteil verkehrt) wird. Man könnte überspitzt formulieren: Mündigkeit und religiöser Glauben schließen auf der bildungstheoretischen Ebene einander aus. Allerdings nehmen die Autoren hier Mündigkeit nicht für die spezifischen Glaubensinhalte des Islam in Beschlag, sondern sie sprechen von der “Glaubens*entscheidung*” – von inneren Motiven also, zu glauben, nicht zu glauben oder keine Entscheidung zu treffen. Es geht in Dokument ZMD nicht um die Vorentscheidung, *was* oder *woran* die Schüler glauben sollen. Für die Autoren muss ‘Glauben’ demnach eine ähnliche bildungstheoretisch übergeordnete Kategorie darstellen wie Mündigkeit; andernfalls wäre die Verknüpfung in der begrifflichen Verbindung von “mündiger Glaubensentscheidung” bedenklich. Das würde letztlich auf die These zulaufen, dass nur im Islam Mündigkeit möglich ist und alle Nicht-Muslime unmündig sind. Das aber kann den Autoren gewiss nicht nachgewiesen werden.

Es wäre darüber hinaus nicht illegitim für einen bekenntnisorientierten Religionsunterricht, eine Kategorie wie ‘Glaubensentscheidung’ positiv im Interesse des vertretenen Bekenntnisses zu verstehen: Die *confessio fidei* für die Inhalte des Islam ist zumindest Wunsch und Hoffnung der Religionsgemeinschaft, die diesen Unterricht trägt, sonst würde sie sich dafür kaum einsetzen. Ob es aber sinnvoll ist, Glauben in die Zielformulierungen mit aufzunehmen, ist nicht nur eine religionspädagogische Grundsatzfrage, sondern auch eine theologische (vgl. Abschnitt 8.2.3.4.g). Jeder Rekurs auf Mündigkeit verschiebt hier jedenfalls die Grundrisse hin zu *Mündigkeit verstanden als...* . In Satz ZMD009 steht der Begriff gleichrangig neben den handlungsbezogenen

Zielangaben "Einsicht" und "Eigenverantwortlichkeit", was die Frage aufwirft, wie sich Mündigkeit erzieherisch konkretisieren lässt wenn nicht in diesen beiden Zielangaben. Das liegt an der syntaktischen Vernüpfung mit der Konjunktion "und", wo vielleicht – aus erwähnten Gründen der Pragmatisierung – weniger ein Durchzählen, wie oben in den Dokumenten IPD, IFB und IRE, sondern vielmehr eine präzisere Definition hilfreich wäre:

- Nicht blinde Übernahme und Imitation traditioneller Formen der Glaubenspraxis können das Ziel sein, sondern intellektuelle Auseinandersetzung mit Glaubensinhalten und islamischer Tradition, die eine Glaubensentscheidung und Mündigkeit, *verstanden als* einsichtiges und eigenverantwortliches Handeln, ermöglichen.

Dergestalt ließe sich einerseits die problematische Verknüpfung der beiden autonomen Dimensionen Glauben und Mündigkeit vermeiden, andererseits wäre Klarheit vorhanden, wo man Mündigkeit verankert sehen will, nämlich im Handeln. Die Dimension des Handelns bekäme dadurch ein höheres Gewicht, was angesichts der globalen Situation des Islam, aber auch der erzieherischen Notwendigkeiten mit Blick auf muslimische Kinder in Deutschland passender wäre.

7.6.3.2 Sittlichkeit

Der Sittlichkeitsbegriff taucht im Zusammenhang mit der Diskussion um Normativität der Erziehung sowohl in Dokument ZMD (Satz ZMD039) als auch in der klassischen bildungstheoretischen Literatur auf, wurde aber auch in neuerer Zeit immer wieder beleuchtet. Eine zusammenfassende Darstellung, die unter anderem auf Kant, Pestalozzi, Piaget und Durkheim eingeht, findet sich in Blanke 1984. Die Autorin geht aus von der "Grundthese der deutschen Aufklärungspädagogik: Erziehung ist wesentlich sittliche Erziehung" (a.a.O., 7).

Für sich genommen stellt der Begriff nicht unbedingt eine Kategorie der islamischen Religionslehre dar – es sei denn man verschafft sich Klarheit über 'sittliche Inhalte' und sucht nach ähnlich materialen Parallelen im Islam. Dabei geht es um die *Idee* der Sittlichkeit an sich. Satz ZMD039 sagt aus:

↓	Gott hat die sittlichen Normen gesetzt
↓	Diese Normen sind im Koran enthalten.
↓	Diese Normen sind im Leben Muhammads "beispielhaft" umgesetzt.
→	Sie sind die Basis für: • das sittliche Wollen des Muslim, • das sittliche Handeln des Muslim.

Hier stellt sich ähnlich wie bei der Diskussion um Mündigkeit die Frage, welches Bezugssystem die Autoren dem Attribut "sittlich" zu Grunde gelegt haben – wenn nicht einfach nur als Gegenteil von "Unsitten" unter den "islamischen Traditionen" (ZMD077). Entweder sehen sie Sittlichkeit als 'Sitte' im Wollen und im Handeln, oder aber sie sprechen von einer spezifischen, auf die *allgemeine Sittlichkeit* bezogenen, Art des Wollens und Handelns, was näher zu liegen scheint.

Der Begriff "Tradition" wird irrtümlicherweise auch als Terminus für die 'Sunna' verwendet (die Tradition Muhammads, die "islamischen Tradition*en*"; vgl. Abschnitt 8.5.1.2), aber es kann

keine 'unislamische Sunna' geben, sondern bestenfalls nicht-authentische Hadithe. Für die Interpretation wird hier einfach davon ausgegangen, dass die Autoren versehentlich das Attribut "islamisch" an Stelle von "muslimisch" verwendet haben. Was Unsitten sind, wird von den Autoren nicht präzisiert. Sie klären nur die Herkunft und die Stellung des Islam ihnen gegenüber, und zwar in der zeitlichen Dimension ("von Anbeginn...") und nicht in der inhaltlichen. Es kann also nur extrapoliert werden, was die Autoren zur *Unsitte* erklären würden:

- alles, was den von ihnen in Dokument ZMD entworfenen sittlichen Grundsätzen entgegengesetzt ist (mit Blick auf ZMD035 zum Beispiel "Un-Tugenden" wie Hochmut);
- Haltungen, die den universalen Charakter des Islam als Heilsbotschaft für alle Menschen im Sinne ethnischer oder nationaler Partikularinteressen in Besitz nehmen wollen (zum Beispiel der so genannte Turk-Islam oder der Islam als Vehikel für panarabistische Bestrebungen);
- Verhaltensweisen, die trotz gegenteiliger Sachlage in allen islamischen Quellen und Rechtsgutachen (so genannten *fatwâs*) in einigen Gesellschaften überlebt haben (zum Beispiel die Mädchenbeschneidung) oder gemeinhin Stigmata islamischer Gesellschaften geblieben sind (die strukturelle Benachteiligung der Frau).

Bezugssysteme zu identifizieren und sie über den Sittlichkeitsbegriff mit dem Islam zu verbinden, wird kaum möglich sein. Der Sittlichkeitsbegriff hat sich im Zuge der Säkularisierung immer mehr zu einem Hilfsbegriff laizistischen Denkens entwickelt, dessen Moralphilosophie Anleihen aus dem religiösen Funktionssystem benötigt, aber Probleme hat, eigene Standards zu setzen und 'sittliches Wollen' zu institutionalisieren.[456]

Zur Streitfrage kann dabei erhoben werden, ob die Sittlichkeitsidee nach ihrer Befreiung vom religiösen Korsett Teil und Agens einer nach Autonomie strebenden Moral *neben* oder *jenseits von* der Religion ist, oder *aus der Religion* heraus, so wie es Durkheim mit Blick auf den Protestan-

---

[456] Mit dieser Frage der Insitutionalisierung haben sich sowohl Vertreter der philosophischen als auch der theologischen Anthropologie intensiv auseinander gesetzt: Die technisch-wissenschaftliche Kultur "ist längst eine Superstruktur, selbst automatisiert und derart versachlicht, dass ethische Motive in die Rolle der sachfremden Einwände abgleiten" (Gehlen 1940, 313). Damit besteht "die *konstitutionelle* Gefahr, dass die menschlichen Handlungen [...] in sich selbst weiterlaufen" (a.a.O., 315). "Dieser Gefahr kann der Mensch nur dadurch entgehen, dass er sein Leben den gesellschaftlichen Institutionen zur Verfügung stellt [...] Für Plessners wie für Gehlens anthropologischen Ansatz [*des wesentlich in einer "zweiten Natur" lebenden Menschen; eigene Einfügung*] gilt [...] dass das selbsttätig-selbstbestimmte Handeln des Menschen der Unterstützung bedarf – entweder durch das Ethos des Gewissens oder durch die in Insititutionen gelebten sozialen Imperative [...]" (Wagner 1978, 153 f.). Mit Blick auf die damit einher gehende Entmündigung des Individuums und der Beschneidung seiner Freiheitsrechte (und auf den Beitrag der Anthropologie zur Festigung des Nationalsozialismus) wäre hier aus religiöser Perspektive indes die Kritik am Institutionslisierungsbegriff anzumelden.
Dennoch geht es in diesem Zusammenhang weniger um das von den Autoren avisierte "sittliche Wollen" sondern um das "Sollen": "Das Sollen zwingt den Menschen, sein Leben zu *führen* [*der Zwang des Menschen, sein Leben zu führen, ergibt sich in dieser Argumentationslinie, die auf das biologische Mängelwesen "Mensch" rekurriert, aus seiner Abhängigkeit von der biologischen Nicht-Abhängigkeit; eigene Einfügung*]" (a.a.O., 152). "Anthropologie und Ethik sind so ursprünglich verbunden. Das Thema der Ethik tritt nicht sekundär zu den anthropologischen Grundaussagen hinzu, sondern es ist in sie insofern integriert (a.a.O., 155). Dies dürfte ungefähr der Argumentation entsprechen, auf welche die Autoren mit ihrem Verweis auf "die hochtechnisierte und sich schnell verändernde Umwelt" (IRH124-IRH126) und auf die Notwendigkeit einer vollumfänglich integrierten und nicht "losgelösten" ethischen Erziehung (IPD079-IPD082, IFB062-IFB065) abzielen.

tismus verstand.[457] Das muss nicht heißen, dass "man Religion und Moral völlig auseinander hält und gar die Religion im Namen der Moral ablehnt", sondern [...] "Religion wird an Moral gemessen und von ihr her als gut oder verwerflich beurteilt" (Blanke 1984, 54).

Sittlichkeit, verstanden als ein Begriff des Rechts, kann in seiner Bezugsetzung zur Dimension des Religiösen am Gewissen festgemacht werden: In seiner rechtsmateriellen Definition ist 'Gewissen' beschreibbar als "Bewusstsein des Menschen von der Existenz der Sittengesetze und seiner verpflichtenden Kraft" (Schmidt-Bleibtreu/Klein 1990 zum Artikel 4 des Grundgesetzes der Bundesrepublik Deutschland). Normen des Islam, die mit den "Sittengesetzen" oder deren Auslegung nach bürgerlichem Konsens kollidieren, werden deshalb als problematisch gesehen (siehe Abschnitt 3.8), auch wenn das Grundgesetz nicht danach fragt, welche Inhalte in welchen Schriften stehen, sondern danach, wie sich die Menschen in seinem Gültigkeitsbereich verhalten. Die vorliegenden Dokumente gehen aber mit keinem Wort auf die Kategorie des Gewissens ein, mit Ausnahme von Dokument h, in dem das Wort in einem Zitat aus dem Hessischen Schulgesetz am Rande auftaucht (h006), was hier vernachlässigt werden kann. Als für das Fachprofil des Islamunterrichts relevante Leitbegriffe aber müssten 'Sittlichkeit' und 'Gewissen' theologisch gesichert den Schriftgrundlagen zugeordnet werden können.

7.6.3.3 Tugend

Der Tugendbegriff wäre heute für die Pädagogik weit gehend durch den Begriff der 'Haltung' ersetzbar. Aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive ist 'Tugend' zu sehr als Persönlichkeitsmerkmal identifiziert, während der Begriff der 'Haltung' deutlicher auf das Handeln verweist und als qualitatives Merkmal kontextabhängige Verschiebungen in den Werte-Bezügen erklärbar macht. Für die Autoren spielt beides eine wichtige Rolle: "Tugenhaftigkeit" als Charaktermerkmal der muslimischen Persönlichkeit und als mit "Ethik" gleichsetzbares Handlungskriterium.

Im Kontext der Sittlichkeitsidee wurde und wird auch von Tugenden gesprochen – Spezifikationen von 'rechten' Haltungen und Handlungen, die der Sittlichkeitserwartung entsprechen (auch Dokument ZMD, das als einziges der hier untersuchten Dokumente mit diesem Wortfeld arbeitet, spricht in ZMD035 von "Tugenden", die "eingeübt" werden sollen; vgl. oben 7.2.4.7: "Freundlichkeit", "Großmut", "Gerechtigkeit" und andere):

> "Stille und einfache Tugenden" wie "Andacht, Ehrfurcht, Demut und Bescheidenheit, Rücksicht auf den Lebensspielraum des anderen Menschen und Duldsamkeit gegen seine Eigenart, Duldsamkeit auch gegen seine Schwächen und Unvollkommenheiten", insbesondere aber "im erzieherischen Bezug [...] die Güte des Herzens" (Bollnow 1962, 9).

Im Tübingen des Jahres 1956 und noch unter dem Eindruck des "vergangenen Systems", das die "früheren Formen des hohen Ethos [...] bekämpft und damit weit gehend aus dem Bewusstsein breiterer Schichten ausgelöscht" hatte, merkt der Physiker und Philosoph Bollnow an:

> "Es droht mit dem Zusammenbruch eines bestimmten Ethos zugleich eine allgemeine Auflösung der sittlichen Haltung einzusetzen, dessen Anzeichen heute überall in bedenklichem Maße erkennbar werden. Die einfachsten und selbstverständlichsten sittlichen Begriffe haben sich gelockert, und es ist die Frage, von woher einer solchen Zersetzung Einhalt geboten werden kann" (Bollnow 1962, 22).

---

[457] "Die spritualistische Philosophie setzt das Werk des Protestantismus fort. Selbst unter den Philosophen, die jetzt noch an die Notwendigkeit überirdischer Strafen glauben, gibt es keinen, der nicht zugibt, dass man die Moral völlig unabhängig von jeder theologischen Konzeption aufrichten kann" (Durkheim 1973, 62 f.).

Das "heute" von Bollnows Defizitbeobachtung fiel in die Zeit der Rückbesinnung auf die Wertehorizonte geisteswissenschaftlicher Pädagogik – einer Moralpädagogik sozusagen mit restaurativen Elementen. Dabei war absehbar, dass es kein Zurück in die vermeintlich 'gute alte Zeit' geben konnte, denn die Traumata des Bildungsversagens ausgerechnet in dem Land, das den Bildungsbegriff erfunden und geprägt hatte, waren allseits noch sicht- und spürbar.[458]

Die Klage über sich scheinbar auflösende moralische Standards sowohl 'moderner Gesellschaften' wie auch der Gemeinschaft der Muslime findet sich gelegentlich in binnenmuslimischen Diskursen wieder und bildet auch den Unterton der vorliegenden Dokumente. Dies könnte einer mit Bollnows Nachkriegserfahrung vergleichbaren Wahrnehmung und Interpretation der Autoren von Systemzusammenbrüchen in islamischen Kulturräumen entstammen: Nur den Menschen am Herzen zu packen, kann etwas bewirken – vergleichbar der Textstelle 13:11 im Koran: "Gott verändert nichts an einem Volk, solange sie nicht verändern, was sie an sich haben" (nach Paret 2001). Eine der ersten und umfassenden Wahrnehmungen der Situation in so genannten 'islamischen Ländern' waren die Mekkanischen Erziehungskonferenzen, auf die im folgenden Kapitel 8 näher eingegangen werden soll. Sie haben die heutigen Diskurse um islamische Erziehung in muslimischen Kulturräumen maßgeblich beeinflusst.

Auffallend an der Auflistung von Tugenden oder Tugendhaltungen (wie in den Abschnitten 7.2.3.2.d oder 7.2.4.7 dargestellt) ist, dass sie am Ende offen gelassen wird ("etc."). Die Autoren reißen sie nur an, um zu klären wovon sie sprechen, bauen dann aber auf den Konsens mit dem Leser. Was sie konkret meinen, ist indes nicht wirklich geklärt, denn das zweite auffallende Merkmal dieser Liste ist die Inkohärenz der Begriffe, legt man die 'klassischen Tugenden' als Maß zu Grunde[459]: "Freundlichkeit" ist eher eine Stimmung und weniger eine Tugend wie zum Beispiel "Großmut". Tugendhaltungen sind Merkmale des Menschen mit Echtheitsanspruch. Sie verschieben sich, wirken sie 'gewollt'; das wird auch in den islamischen Schriftgrundlagen aufgegriffen und lässt sich an entsprechende koranarabische Begriffspaare zurückführen (*ri'â* – "Frömmelei" statt *birr* oder *taqwâ* – "Frömmigkeit" oder "Gottesfurcht").

Um den Tugendbegriff für den islamischen Religionsunterricht nutzbar zu machen, müsste darum relativ genau beschrieben werden, *welche* Haltungen angebahnt werden sollen. Das beantwortet allerdings noch nicht die religionspädagogisch anspruchsvolle Frage, *wie* das methodisch bewerkstelligt werden soll. Es handelt sich um psychologisch *tief* liegende Eigenschaften, aber um *hohe* Bildungsideale ("Herz und Charakter bilden" in Art. 131 der Verfassung des Freistaates Bayern).

Zum Vergleich sollen hier einige Ziele vorgestellt werden, die mit dem arabischen Begriff des *akhlâq* korrespondieren, der in relativer Nähe zu den Begriffen Charakter- und Tugenderziehung steht. Sie stammen nicht aus den hier untersuchten Dokumenten, sondern aus

---

458 Über die Intention Bollnows, eine Aufsatzsammlung unter dem Titel "Einfache Sittlichkeit" herauszubringen, kann nur gemutmaßt werden. Das Buch steht indes für den Optimismus, dass an Stelle des "übersteigerten" Ethos den "einfacheren Schichten" der Sittlichkeit wie "die schlichte Pflichterfüllung, die Ehrlichkeit und Zuverlässigkeit [...] Anständigkeit [...] das Mitleid und die Hilfsbereitschaft [...] eine natürliche Gesundheit eignet", die den Aufbau eines "neuen Hochethos" ermöglicht. Diese "prägende Kraft" freizusetzen erfordere indes eine "Besinnung auf den Gehalt der in unserer Geschichte wirksamen Formen" einer Ethik: die christliche, die aufklärerische und die klassisch-humanistische. Eine zusammenfassende Darstellung des Lebens Bollnows, seiner Philosophie und seiner geistigen Verwandtschaft zu Dilthey, Eduard Spranger, Hermann Nohl und Georg Nisch, aber auch zu Ernst Bloch ("Prinzip Hoffnung") findet sich in Göbbeler/Lessing, 1983.

459 Die vier *antiken* Kardinaltugenden lauten Mut, Maß, Gerechtigkeit und Weisheit (Plato), zu ergänzen durch die *christlichen* Tugenden des Glaubens, der Hoffnung und der Liebe.

dem Lehrplandokument IKB (siehe Abschnitt 4.1.2), das dem IRU an der privaten Islamischen Grundschule in Berlin zu Grunde gelegt wird (siehe Mohr 1998, 68):

- Der Unterricht soll Idealeigenschaften im Klassenverband einüben: Gelassenheit, Geduld, Ehrlichkeit, Reinheit, Güte, Mitleidsbereitschaft, Hilfsbereitschaft, Parteinahme für Opfer und Solidarität mit der Gemeinschaft. Die pädagogischen Lernziele sind: Ordnung, Disziplin, Zuverlässigkeit und Fleiß. Der Unterricht soll die Herleitung der Tugenden durch argumentatives Gespräch ermöglichen; er zielt ab auf die affektiv-kognitive und verhaltensmäßige Selbststeuerung. Die Schüler sollen lernen, mit Verstand zwischen Gut und Böse zu unterscheiden. Der Unterricht zielt ab auf das individuelle Lernen und die Prozesse der Selbst-Sozialisation. Letztliches Ziel ist die persönliche Daseinsdeutung der Schüler durch kongruente Bearbeitung der Wirklichkeit vermittels des Islam.[460]

---

[460] Für das ebenfalls von Irka Mohr untersuchte Omar-Zentrum in Berlin (Moscheeunterricht in privater Trägerschaft, keine Schule) lauten die Ziele anders (siehe Mohr 1998, 97):

- Verhalten, Haltung und Handeln werden vorrangig in Bezug gesetzt zur Teilhabe an der Gemeinschaft. Die Kinder sollen die Regeln für den Umgang miteinander lernen: Ritualisierte Gebotsformen für Gehorsam, Geduld, Respekt, Freigebigkeit, Hilfsbereitschaft, Aufrichtigkeit, Pflichterfüllung, Fleiß, Reinlichkeit und Demut. Der Bezugsrahmen für Gut und Böse wird durch Gebote und Verbote in ihrer Verknüpfung untereinander Grund gelegt. Die Kenntnis der religiösen Folgen von Einhaltung oder Verletzung der Regeln fungieren als das zentrale Motiv für Gottesfurcht und Streben nach vorbildlichem Charakter. Folgsamkeit ist oberste Zieldimension: gegenüber den Eltern, gegenüber Älteren, gegenüber Wissenden – als Voraussetzung für Liebe und als Paradigma der Vorbildfunktion. Die Folgsamkeit ist geschlechtsspezifisch männlich orientiert.

8 DARSTELLUNG UND DISKUSSION DES THEOLOGISCHEN PROFILS

In diesem Kapitel werden die islamisch-theologischen Aussagen der Texte in Abgrenzung zu ihrem pädagogischen Gehalt diskutiert. Der Begriff 'Theologie' ist nicht unproblematisch, denn mit ihm könnten Denktraditionen und Verfahrensweisen der christlichen Theologien ungewollt in den Islam importiert werden, noch bevor sich originäre Strukturen aus der Mitte des Islam selbst heraus entwickeln und etablieren können. Einige Autoren bevorzugen darum den Begriff 'Islamische Religionslehre', da er mindestens zwei zentrale Dimensionen integriert: die klassische 'Religionsgelehrsamkeit' und die 'Didaktik' des Islam (siehe unten Abschnitt 8.2.2).

Ähnlich wie im vorangegangenen Kapitel, in dem die scharfe Unterscheidung der pädagogischen von den theologischen Aussagen nicht immer aufrecht erhalten werden konnte, wird es auch in diesem Kapitel nicht immer möglich sein, den auf die 'Lehre' als Theologie bezogenen Aussagegehalt abzugrenzen von der 'Lehre' als Pädagogik. Zudem soll die Diskussion über den Untersuchungsrahmen hinaus und nicht mehr nur ausschließlich textimmanent geführt werden. Zur Begründung:

- Seit (und mit) dem Erscheinen der vorliegenden Lehrplanentwürfe hat sich die theologische Diskussion unter Muslimen in Deutschland ebenso wie die zwischen Muslimen und Vertretern anderer Religionen weiterentwickelt und auf bestimmte Schlüsselfragen konzentriert. Das gilt nicht nur für die Foren des interreligiösen Dialogs, sondern auch für den an pragmatischen Fragen orientierten Diskurs wie in bekenntnisinhomogen zusammengesetzten Lehrplankommissionen. Allerdings sind diese Diskurse nur unzureichend dokumentiert. Für die vorliegende Untersuchung fließen darum Erfahrungen und persönliche Aufzeichnungen des Verfassers in die Diskussion ein.
- Für die weitere Lehrplanarbeit muss tiefer in die theologische Diskussion eingestiegen werden. Mit diesem Kapitel soll dafür eine erste Grundlage geschaffen werden. Darum wird in entscheidenden theologischen Fragen die Diskussion erweitert, um aufzeigen zu können, ob und wie bestimmte Strategien der Argumentation, so wie sie in den Dokumenten angelegt sind, sich letztlich für das zukünftige Profil des IRU als sinnvoll und tragfähig erweisen können.

Andererseits kann hier nicht *die* Theologie des Islam entfaltet werden, auch wenn die Autoren durchweg auf *den* Islam als ganzeitliche Lehre abheben. Die historischen, kulturräumlichen und nationalen, die sprachlichen, sozialen, politischen und viele andere Faktoren, die heute den Islam weltweit in unterschiedliche Denksysteme differenzieren, liefern zu viele Variablen, um von einem einheitlichen theologischen System zu sprechen, sobald man über die einfacheren Grundlagen der Glaubenslehre hinausgeht.

Zwar "fehlen Lehrstühle für islamische Theologie" (Özdil 2001, 21), aber alternativ dazu sind deutlich sich abzeichnende "Prioritäten" islamisch-theologischen Denkens sehr wohl erkennbar (Razvi 2002; siehe dazu auch Neumann 2002):

> "In der Bundesrepublik Deutschland leben heute über drei Millionen Muslime. Wir [*Muslime; eigene Einfügung*] sind eine bunte Mischung von Menschen aus mehreren Kontinenten [...] Wir leben in einer weit gehend säkularisierten Welt, in welcher die Religion für uns Muslime überwiegend eine private Angelegenheit geworden ist [...] Wir, die in Deutschland lebenden Muslime, sollten versuchen, uns zu transformieren und uns ohne Preisgabe unserer religiösen Identität den hiesigen Bedingungen anzupassen" (Razvi 2002, 62 f.).

Der Begriff der säkularen Welt ist hier nicht negativ zu lesen. Er wird innerhalb des muslimischen theologischen Repertoires auch als positiver Begriff geführt (siehe dazu Abschnitt 9.3.3 und Watson 2000). Der in Hamburg lebende islamische Theologe Mehdi Razvi sieht einen Lehrstuhl für islamische Theologie als Voraussetzung dafür an, dieses Ziel zu erreichen, und entwirft eine globale Zielperspektive islamisch-theologischen Denkens im Kontext der Bundesrepublik Deutschland:

> "Für die kompetenten Gelehrten der meisten Rechtsschulen, theologischen Richtungen, philosophischen Systeme und mystischen Traditionen des Islam besteht die Hauptaufgabe der Religion darin, die Menschen mit ihrem Schöpfer und Erhalter zu verbinden, so dass sie ihre Glückseligkeit in dieser und in der künftigen Welt erlangen können. Ferner soll der gläubige Mensch versuchen, auf dieser Erde eine gesellschaftliche, wirtschaftliche und staatspolitische Ordnung zu schaffen, die auf religiös-ethischen Prinzipien der Gerechtigkeit beruht. Diese Sichtweise erfordert von Seiten der deutschsprachigen Muslime die ausdrückliche Anerkennung der rechtsstaatlichen Imperative der Verfassung [...] Deshalb ist die Errichtung einer Professur für islamische Theologie [...] ein wichtiger Schritt zur dauerhaften Integration der islamischen Minderheit in die größere Gemeinschaft eines multiethnischen, multikulturellen und multireligiösen Deutschland" (a.a.O., 64 f.).[461]

Es ist nicht das explizite Anliegen der Autoren der hier untersuchten Texte, eine Theologie des Islam zu entwerfen; ihnen geht es um die *Synthese* religiöser und pädagogischer Aussagen. Dennoch betreiben sie auf einer sehr praxisbezogenen Ebene ihre Theologie, die sich, wie die Analyse zeigt, beinahe lückenlos in das von Razvi gezeichnete Profil einfügen ließe. Sie stehen damit in der 'praxeologischen Tradition' islamisch-theologischen Denkens, das sich fast ausnahmslos um die Lösung opportuner, überlebensnotwendiger Fragen herum gruppiert hat und nicht um metaphyische Spekulation. Insofern wäre islamische Theologie nicht einfach nur zu verstehen als selbstreferentes, auf das religiös Binnenräumliche bezogendes Denk*system*, sondern als lebensbezogene Denk*disziplin*, auf die sich die sechs antiken Grundphänomene menschlicher Lebenspraxen rückbeziehen lassen: die Ökonomie, die Ethik, die Politik, die Kunst, die (sic!) Religion und die Erziehung (siehe dazu auch Krüger 1999, 90). Das hat auch Auswirkung auf die theologische Begründung 'praktischer Intelligenz' (siehe dazu Abschnitt 8.2.3.4.f).

Entgegen der möglichen Annahme, dass theologische Deutungs- und Denksysteme Strukturen generieren, könnte sich langfristig die umgekehrte Frage als interessanter erweisen:

- Auf welchen Wegen führt die Auseinandersetzung mit im Aufbau befindlichen Strukturen wie zum Beispiel die Einführung von schulischem Religionsunterricht zur Genese von Theologie?

Dieser Prozess beginnt für das Segment Schule und Unterricht mit der *Unterscheidung* und *Auswahl* der theologischen Inhalte. Hinzu tritt die Behauptung ihrer *Gültigkeit* – zunächst für das betreffende gesellschaftliche Teilsystem, als Anspruch seiner muslimischen Partizipatoren, auf lange Sicht jedoch wahrscheinlich auch für Bereiche, die jenseits seiner Strukturgrenzen liegen. Das hängt davon ab, wie erfolgreich ein solcher Etablierungsprozess abläuft und welches Prestige sich mit ihm verbinden lässt. Gerade letztgenannter Punkt erhält um so größere Bedeutung, je intensiver das Prestigegefälle zwischen einer Mehrheitsgesellschaft und einer religiösen Minderheit (von beiden Seiten) empfunden wird.

Hier sollen deshalb nur diejenigen Aspekte der islamischen Religionslehre in den Blick genommen werden, die von den Autoren *vorrangig* als relevant für die Profile ihrer Dokumente ange-

---

[461] Razvi bezieht sich hier ausdrücklich auf das Hamburger Projekt einer Akademie der Weltreligionen (siehe dazu Knauth/Weisse 2002).

nommen und in den Texten schwerpunktmäßig thematisiert sind. Dazu ist eine Auswahl notwendig, die an Hand von zwei Kriterien der qualitativen Signifikanz vorgenommen wird:

1. diejenigen Aspekte, die aus den Auszählungen der Unterkategorien innerhalb der Untersuchungskategorie "Islam" in quantitativer Hinsicht hervortreten,
   und/oder
2. diejenigen Aspekte, die sich in der Diskussion des pädagogischen Gehalts in inhaltlicher Hinsicht als signifikant erwiesen haben.

Mit Einschränkung lässt sich dadurch ermitteln, welches Islam-Bild die Autoren durch die Reduktion auf das didaktisch Notwendige zeichnen.[462] Andererseits beginnen damit bereits diejenigen Prozesse, die zur Entstehung einer schulunterrichtsbezogenen 'Sondertheologie' führen können. Diese Prozesse gewinnen über den schulischen Rahmen hinaus um so prägendere Kraft, je schwächer eine anerkannte islamisch-theologische Bezugswissenschaft Regie führt. Zudem könnten sie von Muslimen als 'Verschiebung' oder gar 'Verzerrung' gewertet werden, die der Argumentation der Autoren nicht folgen *wollen*, weil sie anderer Meinung sind, oder nicht folgen *können*, weil ihnen das für Curriculumentwicklung spezifische Diskursmilieu nicht vertraut ist.

Im Zuge dieser Analyse lässt sich allerdings mehr als nur das Profil eines 'deutschen Grundschulislam' nachzeichnen. Die Autoren adressieren ihre Texte an eine breitere Öffentlichkeit als nur an das Fachpublikum. Es handelt sich also um mehr als nur eine didaktisch motivierte Reduktion. Ihnen kann damit aber nicht die Absicht nachgewiesen werden, einen 'privaten', 'deutschen' oder gar den so genannten "Euro-Islam" im Sinne Bassam Tibis etablieren zu wollen, der antithetisch zu einem "Bin Laden/Taliban-Islam" steht (Tibi 2002, 292). Im Unterschied zu diesen letztgenannten Schlagwörtern geht es in den vorliegenden Lehrplänen nicht um einen 'von außen' her vorgenommenen Zugriff auf den Islam, sondern um eine aus dem muslimischen Binnenraum heraus vorgenommene Anstrengung, das was man für 'wesentlich' oder 'kategorial' gemäß der didaktischen Analyse hält, 'nach außen' zu kommunizieren – also um einen Ansatz theologisch begründeter und freiwilliger Lehrdisziplin in Richtung hin auf *innere* Reform.[463]

Als kategorial dürfen diese Aspekte der islamischen Religionslehre nach zweierlei Maßgabe gelten: Die Autoren verweisen auf ihre 'korrekte' Herleitung aus den islamischen Glaubensquellen hin (theologischer Bezugsrahmen) und halten diese Aspekte für das Zusammenleben im Kontext

---

462 Dass die Autoren für die Erziehung zu einer auf Gott hin ausgerichteten Lebensweise plädieren und den Aspekt der religiösen Praxis betonen, dabei aber einen Bogen um negativ aufgeladene Begriffe schlagen wie *jihâd* ("Kampf" im Sinne von "größtmöglicher Anstrengung") oder *sharîᶜa* ("Weg" im Sinne von "festgelegten Verfahrensweisen"), belegt einerseits, dass sie Konnotationen ("Heiliger Krieg", "inhumanes Strafrecht") vermeiden wollen, die die Verständigung schon auf der begrifflichen Ebene verkomplizieren, noch bevor man die Inhalte (er)klären kann. Dass aber auch ein Begriff 'Integration' mit annähernd null Prozent vertreten ist, belegt nicht etwa einen insgesamt integrationsdistanzierten Ansatz der Autoren, sondern ist eher der Konsensannahme zwischen Autor und Lehrplanrezipient zuzurechnen, dass 'beide Seiten' nichts anderes wollen als eine positive und gelungene Integration. Dies jedenfalls setzen die Autoren als gegeben voraus, auch wenn sich abzeichnet, dass bei gleicher Vokabel Unterschiedliches gemeint sein kann. Die Autoren erläutern darum in ihren Texten zahlreiche konkrete Modi, wie 'Integration' zu leisten ist, ohne sie als Schlagwort zu unterstreichen. Auf die Frage kategorialer Imperative im Sinne von prinzipiellen Gebotsaussagen soll gleich eingangs der theologischen Analyse (siehe unten 8.1) eingegangen werden, da sich das als ein Grundsatzproblem erweist.

463 Aber nicht nur das: Man kann davon ausgehen, dass die Autoren auch die muslimischen Binnenräume als Adressaten im Blick haben. Die erhoffte Drittwirkung der Lehrplandokumente könnte sein, damit diejenigen veralteten Denkweisen und Traditionen (nationalen Ursprungs) in muslimischen Gemeinden aufzubrechen, die sie für unvereinbar halten mit ihrer (universalistischen) Auffassung des Islam. Das träfe nicht nur auf die Dokumente IRH und ZMD zu, welche diese Intention ausdrücklich formulieren (IRH 070; ZMD009, ZMD076).

einer demokratisch verfassten Zivilgesellschaft für wichtig (ethisch-politischer Bezugsrahmen). Somit ließe sich das theologische Profil der Texte vorab charakterisieren:

- Der Islam als Religion und Lebensweise lehrt Glaubenssätze und verlangt Handlungsweisen, die es den Muslimen als religiöse Minderheit gestatten, innerhalb einer nicht-muslimischen Mehrheitgesellschaft als Muslime zu leben. Dies ist nicht etwa ein Kompromiss oder Sonderweg neben dem Islam irgend eines spezifischen nicht-deutschen Kulturraums oder dem 'eigentlichen' Islam als Idealbild aus Koran und Sunna, sondern es ist eine Vorstellung von 'Islam' gemäß einem von den Autoren vertretenen universalen, übernationalen Ideal. Dieses Ideal geht von der Vorstellung aus, dass der Islam, wenn er gemäß ethischer Standards nur 'richtig'[464] praktiziert wird, Integration in und positive Impulse auch für die nicht-muslimische Mehrheitsgesellschaft zeitigt und deshalb von ihr (an)erkannt wird.

Aus den Auszählungen innerhalb der Kategorie "Islam" (siehe im Anhang Teil 2 Tabelle 8 und im Anhang Teil 1 Diagramm 16) und aus der Diskussion entlang der pädagogischen Fragestellungen im vorangegangenen Kapitel treten zusammengefasst die folgenden Anfragen an die Theologie des Islam in den Vordergrund:

8.1 Wie ist das Verhältnis zwischen theologischen oder politischen Imperativen und einem induktiv angelegten Lernweg zu bestimmen?

8.2 Wie ist das Verhältnis zwischen dem Islam als System und Leitfragen der theologischen Anthropologie zu bestimmen?

8.3 Welche Informationen zu "Kindern" oder "Kindheit" enthalten die Schriftgrundlagen des Islam?

8.4 Wie sind Theologie und Theorie islamischer Erziehung zu beschreiben?

Im Anschluss an diese Darstellungen wird auf einige weitere Aspekte eingegangen:

8.5 Abriss zur Bedeutung der Schriftgrundlagen Koran und Sunna, zur Prophetie (auch i.S.v. Prophetologie), zum Begriffsfeld 'Kultur' mit Blick auf Fragen der Integration und pädagogisch relevanter ethischer Imperative sowie zu Fragen der geschlechtsrollentypischen Erziehung

Dieses Kapitel wird mit einer Zusammenfassung (Abschnitt 8.6) abgeschlossen.

Entlang dieser Themenschwerpunkte soll die Diskussion dieses Kapitels gegliedert werden. Hier kann und soll nicht der Anspruch erhoben werden, alle Anfragen in theologischer Hinsicht 'richtig' oder 'vollständig' zu bedienen. Vielmehr sollen Möglichkeiten aufgezeigt werden, wie derartige Fragestellungen an die Hermeneutik von Koran und Sunna herangeführt werden können. Als Anspruch wird jedoch erhoben:

- Über die reine Analyse des Untersuchungsmaterials hinaus ist eine Grundlage für die weitere Diskussion um Lehrpläne für den IRU zu schaffen. Dies ist, mit besonderem Blick auf den Praxisanschluss für die Lehrplanarbeit, Gegenstand des abschließenden Kapitels 9.

---

464 Die Vorstellung vom Islam als funktionierendem System, wenn er nur 'richtig' verstanden und umgesetzt wird, bezeichnen einige der schon vor längerer Zeit zum Islam konvertierten deutschen Muslime rückblickend und nicht ohne Selbstkritik als "Hurra-Islam" (persönliche Unterlagen).

8.1 ZUR VERHÄLTNISBESTIMMUNG ZWISCHEN THEOLOGISCHEN ODER POLITISCHEN IMPERATIVEN UND EINEM INDUKTIV ANGELEGTEN LERNWEG

8.1.1 Theologische Imperative

In muslimischen Texten ist die Tendenz aufzeigbar, die Setzung von (kategorischen[465]) Imperativen ohne unmittelbaren Bezug zu ihrer Verhaltenskonkretisierung zu vermeiden (siehe aber unten Abschnitt 8.5.3.2). Das kann darauf zurückgeführt werden, dass auch im Koran solche 'dekalogischen' Setzungen nur sparsam verwendet werden. Aber sie kommen vor, was am Beispiel des Begriffs der 'Barmherzigkeit' in den Koranstellen 6:12 und 6:54 (die Selbstverpflichtung Gottes zur Barmherzigkeit) oder in 40:7 (Barmherzigkeit und allumfassendes Wissen Gottes) verdeutlicht werden soll:

> "[...] beide umfassen in gleicher Weise nicht nur die Menschen, sondern die gesamte Schöpfung, das gesamte Dasein, mit dem Unterschied, dass die Barmherzigkeit – und nur diese – noch eine Sonderstellung innerhalb aller göttlichen Handlungen einnimmt, nämlich die, dass Gott sich zur Barmherzigkeit als *einziger* Handlung bzw. Handlungsweise verpflichtet hat [...] Zu keiner anderen Handlung sonst hat sich Gott verpflichtet" (Falaturi 1992, 7 f.).

Nur vor dieser Folie kann verstanden werden, warum Koran und Sunna etwa 'Gewalt' (um einen möglichst disjunkten Vergleichsbegriff zu "Barmherzigkeit" zu wählen) nicht mit einem kategorialen Imperativ der Gewaltabstinenz zu bannen versuchen, sondern vielmehr spezifizieren, in welchen Handlungsfeldern und auf welchen Wegen Barmherzigkeit zu bewerkstelligen ist. Gewalt kann aus soziologischer Perspektive als reale Wirklichkeit bestimmter Handlungsfelder gesehen werden, die in Verbindung mit dem Islam scheinbar besondere Brisanz gewinnen[466] – und aus theologischer Perspektive als anthropologische Norm:[467] Koran und Sunna scheinen davon auszugehen, dass Gewalt getan wird, und heben auf Reglementierung anstatt auf Tabuisierung ab (Regeln für die Beendigung von Gewalt, Friedenssicherung auf der Grundlage schriftlicher Verträge, Gewalt bzw. ihre Androhung als Mittel der humanitären Intervention...).

Dies ist in psychologischer Hinsicht ein Befund, der hier nur angerissen werden kann und der weiterer Erforschung bedarf: Wenn Gewalt kategorial tabuisiert wird, sie aber dennoch stattfindet, wäre es nur natürlich, sie als Geltungsraum religiöser *concilia* und *praecepta* von vornherein auszuschließen. Das aber könnte zur Folge haben, dass Strategien der Deeskalation auf der Grundlage religiöser Handlungsmotive nicht mehr greifen und Gewaltszenarien zu Sonderszenarien werden, für die die Gültigkeit ethischer Standards außer Kraft – und damit die Gewaltspirale in Gang – gesetzt wird.

Die im Kontext interreligiösen Lernens populär gewordenen Versuche, einzelne zunächst an historische Situationen gebundene Hadithe Muhammads zu so etwas wie einer 'Goldenen Regel'

---

465 D.h. sie haben "straf- und autoritätsunabhängige Gültigkeit" (Nunner-Winkler 1998, 152).

466 Vgl. dazu die Heitmeyer-Studie (Heitmeyer 1997).

467 Nachdem Gott in der einleitenden Schöpfungsgeschichte des Koran den Engeln sein Vorhaben unterbreitet, mit dem von ihm erschaffenen Menschen seinen "Nachfolger auf Erden" einzusetzen, halten sie mit der Frage dagegen, ob er denn auf der Erde einen einsetzen will, der dort nur "Unheil stiftet und Blut vergießt" (vgl. Sure 2 ab Vers 30). Die Replik Gottes hält mehr theologische Herausforderungen bereit auf als sie Antworten gibt: "Ich weiß was ihr nicht wisst."

der Gewaltfreiheit zu stilisieren,[468] gehen deshalb am eigentlichen Impetus islamischer Theologie vorbei – Gewalt zwar zu vermeiden, aber auch mit ihr verfahren zu können, wenn sie dennoch geschieht. Die Gefahr besteht bei derartigen Stilisierungen, dass ihnen ihr pragmatisches Setting verloren geht und sich ihnen auf Grund ihrer Verabsolutierung keine wirksamen Handlungsanleitungen mehr entnehmen lassen.

8.1.2 Politische Imperative

Ähnliche Komplikationen können auftreten, wenn Muslime um das Bekenntnis zu einem Imperativ gebeten werden, der als nicht negotiable Diskursformel in eine Lehrplankommission für islamischen Religionsunterricht hineingetragen und als Lerninhalt explizit verankert wird, zum Beispiel die 'Achtung der Rechtsordnung' als theologisch zu legitimierendes Handlungsmotiv. Dazu ein Beispiel aus einem Dokument, das nicht in die Untersuchung aufgenommen werden konnte: Der Themenbereich 1 des Lehrplans für den Erlanger Schulversuch "Islamunterricht" (Dokument ELR in Abschnitt 4.1.2) lautete zunächst "Zusammenleben mit anderen in mitmenschlicher Gemeinschaft" und wurde mit Rücksicht auf die Leitvorgaben des Kultusministeriums in "Zusammenleben im freiheitlich-demokratischen Rechtsstaat" ([Kultusministerium Bayern] 2004, 3) abgeändert. Die dazu gehörige Lehrplaneinheit 4.1.2 weist in ihrer linken (obligaten) Spalte aus:

> "Muslime achten die Rechtsordnung der Gemeinschaft, in der sie leben" (a.a.O., 21).

Die rechte (fakultative) Spalte des Lehrplans hebt ab auf "Begründungen aus Koran und Sunna" sowie auf altersgemäße "Möglichkeiten der aktiven Umsetzung".[469] Solche Inhalte staatsbürgerlicher Bildung riefen lebhafte Diskussionen in der Lehrplankommission hervor. Dabei geriet keinesfalls auf den Prüfstand, ob die muslimischen Schülerinnen und Schüler zur Achtung gegenüber dem deutschen Grundgesetz und der Verfassung des Freistaats Bayern erzogen werden sollen; dies wurde vorbehaltlos von allen Seiten bejaht. Zur Diskussion wurde vielmehr gestellt, ob sich ein derartiger Leitsatz theologisch schlüssig zu einem allgemeingültigen Imperativ erheben lässt.

Abgesehen davon, dass muslimische Schülerinnen und Schüler keinesfalls dazu erzogen werden sollen, die Rechtsordnung eines (wenn auch derzeit fiktiven) Unrechtssystems auf deutschem Boden zu achten, müsste aus theologischer Sicht die Ratio zwischen Imperativ und Handlungsbeispiel umgedreht werden: Obligatorisch sind die vielfachen Wege der Umsetzung (eben nicht als 'Möglichkeiten', sondern als 'Muss'), fakultativ die induktive Gewinnung eines handlungsleitenden Lehrsatzes. Auch wenn im Fachprofil dieses Lehrplans primär die induktive Erkenntnis-

---

468 So geschehen in dem von der Stiftung "Weltethos" erstellten Material zur Ausstellung "Weltreligionen - Weltfrieden - Weltethos" ([Stiftung Weltethos] 2000, 19), das auf eine kategoriegeleitete Ausbalancierung zwischen Egoismus und Altruismus etwa im Sinne Kants abhebt und versucht, diese an Hand "originaler" Kategorien von sieben großen Religionen zu belegen (Islam: "Keiner von euch glaubt, so lange er nicht seinem Bruder wünscht, was er sich selber wünscht"; Sammlung an-Nawawi, Hadith Nummer 13). Die immer wieder erhobene kritische Anfrage, ob das denn für den Mitmenschen als 'Bruder' gilt oder nur für den 'muslimischen Bruder' und vielleicht gar nur für muslimische Männer, wirft ein Licht auf die Probleme, die entstehen, wenn solche Aphorismen ihren ursprünglichen Kontexten enthoben und zu Maximen verklärt werden.

469 Der Lehrplan war zum Zeitpunkt dieser Untersuchung noch nicht veröffentlicht, die Arbeit in der Kommission, an der der Verfasser dieser Untersuchung als theologischer Berater mitgewirkt hat, indessen abgeschlossen. Die hier aufgeführten Zitate und Hinweise entstammen dem Entwurfspapier (persönlichen Unterlagen).

gewinnung angedacht wird, ist die Anlage dieser Lerneinheit eher deduktiv. Ihr erzieherischer Effekt wäre jeweils dann in Frage gestellt, wenn der Lehrkraft im Unterricht die methodische Rückübersetzung in einen induktiv angelegten Lernweg nicht gelingt (zum Beispiel ausgehend von einer Konflikt- oder Dilemmasituation).[470]

8.1.3 Handlungsleitung

Die induktive Erkenntnisgewinnung innerhalb muslimisch-theologischen Denkens widerspricht indessen zunächst grundsätzlich der theologisch-anthropologischen Konfiguration, wie sie mit der Trias *Gott – Mensch – Offenbarung* gegeben ist. Ohnehin findet sich auch innerhalb der islamischen Schriftgrundlagen mit dem so genannten 'Heiligen Hadith' (*hadîth qudsî*) ein Sonderbereich, der nicht nur formal, sondern auch mit Blick auf kategorial-imperativische Setzungen aus dem Rahmen fällt. Dabei handelt es sich um überlieferte Aussprüche Muhammads, in denen Gott zugeschriebene 'wörtliche Rede' in der 1. Person Singular auftaucht, die normalerweise dem Koran vorbehalten ist.[471]

Vereinfacht gesagt teilen sie etwas über den 'Charakter' Gottes mit – eng an ethischen Handlungsmaximen entlanggeführt: Mit Blick auf die 'Barmherzigkeit Gottes' wäre das die Maßgabe an den Menschen, selbst auch barmherzig zu sein, so dass ihm Gott am Tag des letzten Gerichts das zuteil werden lassen kann, was er zu Lebzeiten seinen Mitmenschen zuteil werden ließ, nämlich Vergebung, Großzügigkeit, Hilfe... Diese Texte appellieren in anschaulichen Metaphern an die Haltung des *do-ut-des*, wie sie in Stufenmodellen der religiösen Entwicklung als kennzeichnend für eine kleinkindliche Phase der Religiosität beschrieben wurde (vgl. dazu Oser 1980, 1987). Der Unterschied zu einer singulären 'Goldenen Regel' besteht hier wieder in der relativen Fülle derartiger Hadithe[472] und in ihren zahlreichen Exemplifizierungen von Handeln, die sich in der Regel an die kategorialen Lehrsätze anschließen.[473]

---

[470] Es geht hier nicht um Ausschließlichkeit von Deduktion oder Induktion, sondern um methodische Schwerpunkte; siehe auch zum Stichwort 'entdeckendes Lernen' Fußnote 380 in Abschnitt 7.5.1).

[471] "Sacred Hadith are so namend because, unlike the majority of Hadith which are Prophetic Hadith, their authority (*Sanad*) is traced back not to the Prophet but to the Almighty. The epithets *rabbânî* and *ilâhî* are also applied to them, both words giving the meaning of 'divine'" (Ibrahim/Johnson-Davies 1980, 7). Die Unterschiede zwischen dieser Textsorte und dem Koran sind:

1. Der Koran enthält den genauen Wortlaut der göttliche Rede, der Hadith Qudsi den sinngemäßen;
2. Der Koran wurde vollständig durch den Engel Gabriel übermittelt, während ein Hadith Qudsi auch auf anderen Wegen übermittelt werden kann, zum Beispiel in einem Traum;
3. Der Koran ist sicher vor Fälschung, aber nicht der Hadith Qudsi;
4. Für diese Hadithe gelten wie für alle anderen Hadithe unterschiedliche Grade ihrer Zuverlässigkeit (zusammengefasst und übersetzt nach von Denffer 1983, 20). Siehe auch die Abschnitte 8.5.1.2 und 8.5.1.3.

[472] Die Sammlung von Ibrahim und Johnson-Davies enthält 40 Hadith Qudsi.

[473] Beispiel: "Gott wird am Tag des Gerichts sprechen: 'O Sohn Adams, ich war krank, aber du hast mich nicht besucht.' Er wird fragen: 'Mein Herr, und wie hätte ich dich besuchen können, wo du doch der Herr der Welten bist?' Gott wird antworten: 'Wusstest du nicht, dass mein Diener So-Und-So krank war, und du hast ihn nicht besucht? Wusstest du nicht, dass du mich bei ihm hättest finden können, wenn du ihn besucht hättest?' Und: 'O Sohn Adams, ich bat dich um Nahrung und du hast mich nicht genährt.' Er wird fragen: 'Und wie hätte ich dich ernähren sollen, wo du doch der Herr der Welten bist?' Gott wird antworten: 'Wusstest du nicht dass mein Diener So-Und-So dich um Nahrung bat, und du hast sie ihm verweigert? Wusstest du nicht, dass wenn du ihm gegeben hättest, ich dir gegeben hätte? [...]" (Ibrahim/Johnson-Davies, 88 – Hadith # 18; eigene Übersetzung).

Nimmt man den Koran und die Sunna (wozu die Hadith Qudsi gehören) insgesamt und aufeinander bezogen, dann lässt sich unter Hinzuziehung der Handlungsdimension folgende Verhältnisbestimmung von Kategorialität und Induktivität vornehmen:

- Handlungsanleitungen resultieren aus dem Zusammenspiel von kategorialem Lehrsatz und Konkretisierung. Dem konkreten Handeln muss aber als Lernzieldimension der Vorrang zugesprochen werden, da das Subjekt vorrangig nur im Handeln seine inneren Handlungsmotive in Szene setzen und dadurch einer Bewertung aussetzen kann. Erst im Anschluss daran kann die Revidierung des eigenen Verhaltens entlang internalisierter Regeln greifen. In theologischer Hinsicht von Bedeutung ist dabei, dass es die Handlungsmotive und nicht die Handlungsergebnisse sind, auf die 'Gott am Tag des Gerichts blickt.'[474]

8.1.4 Die Gefahr der Ideologisierung theologischen Denkens

Der bislang umfassendste Versuch, sich mit dem Umfeld der nicht-muslimischen Mehrheitsgesellschaft über Imperative zu verständigen, wurde in Deutschland im Zeitraum zwischen 2001 und 2003 vom Zentralrat der Muslime (ZMD) unternommen: Die so genannte "Islamische Charta" (siehe auch: Abschnitt 3.3.2, Fußnote 115, und Abschnitt 3.4) wird um zwanzig Leitsätze herum entwickelt, die "die klare Position" des ZMD zu diesen Fragen bestimmten und "einen Beitrag zur Versachlichung der gesellschaftspolitischen Debatte leisten" sollen. Damit soll dem "Anrecht der Mehrheitsgesellschaft" Genüge getan werden, "zu erfahren, wie die Muslime zu den Fundamenten dieses Rechtsstaates, zu seinem Grundgesetz, zu Demokratie, Pluralismus und Menschenrechten stehen".[475]

Streng genommen aber ist dies weniger ein Beitrag zur Versachlichung sondern zur *Ideologisierung* der Debatte. Kritische Beobachter könnten einwenden, dass es auf der selben Internetseite des ZMD unter der Rubrik "Was ist Islam?" im Abschnitt "Vollständiges Rechtssystem" heißt:

> "Der Islam gibt der Menschheit ein vollständiges Rechtssystem [...] Ob ein Muslim in der Moschee betet [oder] Staatsgeschäfte leitet [...] immer wird seine Handlungsweise von dem einen, ewigen und immergültigen Gesetz Gottes bestimmt [...] dessen Hauptgrundlagen in der göttlichen Offenbarung [Koran und Sunna] niedergelegt sind".

Der Hinweis der ZMD-Autoren auf den von ihnen konzedierten "breiten Spielraum für Interpretationen" allein vermag die Sorge vor sich fundamental widersprechenden Aussagen nicht aus der Welt zu räumen. Zudem wird die ideologische Lesart islamischer Rechtstraditionen als fertiges, lückenloses und erschütterungsfreies 'System' wahrscheinlich nicht von allen Muslimen undiskutiert hingenommen.

Die Kritik könnte auch an der Befürchtung ansetzen, dass sich Muslime durch Imperative dieser Charta wie "10. Das islamische Recht verpflichtet Muslime in der Diaspora" im ungünstigsten Fall zu Handlungen genötigt fühlen, die sie als in Widerspruch zu konkreten Handlungsanratungen des Islam sehen und sie in einen Loyalitätskonflikt führen (als Beispiel ließe sich hier

---

474 Die Taten des Menschen werden nach seinen Absichten und nicht auf die Resultate hin befragt, wie aus einem bekannten Hadith hervorgeht: "Die Taten sind entsprechend den Absichten, und jedem Menschen gebührt, was er beabsichtigt hat [...] (*innamâl-aᶜmâlu bin-niyyât wa innamâ likulli amrin mâ nawâ* [...]" (Hadith # 1 der Sammlung Nawawi 1979, 26).

475 Siehe www.islam.de (Stand 16.06.2004; inzwischen mehrsprachig) unter dem Link "Islamische Charta", die auch als Broschüre vom ZMD vertrieben wird.

auf den Kopftuchstreit verweisen).[476] Der im Text zu diesem Artikel 10 enthaltene Teilsatz "sich *grundsätzlich* an die lokale Rechtsordnung halten" vermag die Zweifel auf beiden Seiten nicht zu zerstreuen. Für die vom Staat eigentlich einzufordernde Formulierung "sich *uneingeschränkt* an die Rechtsordnung halten" indes reichen exegetische Kraft und Mut der ZMD-Autoren nicht aus, und sie wissen wahrscheinlich auch um die Schwierigkeiten, dies unwidersprochen in die muslimischen Binnenräume hinein zu kommunizieren.[477]

Damit ergibt sich die Frage, inwieweit für ein Curriculum der islamischen Religionslehre normative Setzungen überhaupt vermieden werden können. Eine mehr deskriptive Annäherung wäre sowohl für eine linke, obligatorische und eine rechte, fakultative Lehrplanspalte sinnvoller, solange das Curriculum nicht eindeutige unterrichtsmethodische Hinweise gibt, wie diese beiden Spalten sinnvoll zusammengeführt werden können. Es kann hier ja auch nicht um ein Abwägen zwischen 'sehr wichtig' und darum verpflichtend und 'weniger wichtig' und darum freiwillig gehen, denn solche Bedeutungs- und Wertgehalte können nur subjektiv gewonnen werden; sie sind unterrichtliche Verhandlungssache. Eine Umformulierung, um noch einmal auf den Erlanger Schulversuch und den oben erwähnten kritischen Lerninhalt (auch der hier untersuchten Texte) Bezug zu nehmen, könnte demgemäß lauten:

- Die Rechtsordnung der Bundesrepublik Deutschland gewährt allen gleichermaßen Sicherheit und Schutz und verlangt von allen gleichermaßen, sie zu achten und einzuhalten.

Subjektive Deutung meint nicht "Ausflucht in stereotype und realitätsabstoßende Phantasie", sondern die didaktische Aufgabe besteht darin, "private Sinnauslegungen" zu ermitteln und sie auf ihre "Erfahrungsoffenheit" hin zu untersuchen (Rumpf 1976, 227). So könnte vermieden werden, dass die Schule "offizielle Weltversionen" lediglich durchzusetzen versucht und damit die Fähigkeit der Lernenden bedroht, "die verschiedenen Ansprüche und Antriebe distanziert zu

---

[476] Hier (nicht in Sachen Kopftuch, sondern in Sachen Loyalitätskonflikt) eröffnet sich ein Forschungsfeld, das mit Blick auf den Islam in Deutschland abgearbeitet werden müsste. Für die Gesamtschau des Islam indes ist diese Art der wissenschaftlichen Anfrage nichts Neues: "Loyalität gegenüber der eigenen Religionsgemeinschaft muss ein Interesse an anderen Religionen nicht ausschließen, auch wenn es dabei Konflikte zwischen dem Wahrheitsanspruch der eigenen und dem anderer Glaubensgemeinschaften geben wird [...] Auch in den muslimischen Ländern beginnt ein Interesse an fremden Religionen zu erwachen, das freilich von eigener Natur ist. Die Deutung der eigenen Religion sowie das Interesse an anderen Religionen wurde nun einmal stark von der politischen Geschichte des 20. Jahrhunderts bestimmt. Sie hat eine irenische Haltung zu Christentum, Judentum und Hinduismus bisweilen unmöglich gemacht und zu Konflikten zwischen der Loyalität geführt, die man einerseits gegenüber westlicher Kultur und allgemeingültiger Wissenschaft empfand und der Verbundenheit mit der eigenen Religion und Geschichte auf der anderen Seite. Eine freie Entwicklung der Forschung war dadurch erschwert" (Waardenburg 1990, 140 f.).

[477] Diese Kommunizierbarkeit in die binnenmuslimischen Diskursräume hinein erweist sich auch in einem ganz anderen Kontext als Problem: Im derzeitigen Ringen um eine neue irakische Staatsverfassung wird der Versuch unternommen, auf dem Wege des Aushandelns zwischen den unterschiedlichen so genannten 'Bevölkerungsgruppen' und der amerikanischen Übergangsverwaltung zu einem konsensfähigen Dokument zu gelangen. Die Bagdader Zeitung "As-Sabah", die als dieser Verwaltung nahestehend eingestuft wird, schlägt zur Lösung der Debatte um den Islam als Staatsreligion vor: "Der Islam ist die offizielle Staatsreligion; er dient als eine wesentliche Basis für die Gesetzgebung. Das Gesetz respektiert die islamische Identität der irakischen Bevölkerungsmehrheit; es respektiert aber ebenso die umfassende Religionsfreiheit und die Freiheit zur Ausübung des Glaubens" (Neue Zürcher Zeitung Nr. 47 vom 26.2.04, Seite 1 f.). Das Problem liegt in Folgendem: Die konservativen muslimischen Kreise werden von der religiösen Unbedenklichkeit einer solchen Maßgabe nur dann zu überzeugen sein, wenn sie sich aus dem islamischen Recht ableiten lässt, wogegen der damalige Übergangsverwalter Bremer bereits hatte verlautbaren lassen, dass er sein Veto gegen einen Verfassungsentwurf einlegen würde "für den Fall, dass die Scharia Grundlage der Gesetzgebung wird" (ebd.). Es wäre einer Überprüfung wert, ob alle Seiten wirklich dasselbe meinen, wenn sie den arabischen Terminus *sharîᶜa* verwenden.

betrachten, zu vergleichen und sie in einem lebensdienlichen Bedeutungszusammenhang zu organisieren” (a.a.O., 143). Das hat Auswirkung auf die Genese von Identität: Schüler stellen gegenüber (d.h. entlang oder entgegen) offiziellen Weltversionen ihre eigenen, inoffiziellen Versionen im Umgang mit Unterrichtsgegenständen her:

> “Diese haben offenbar größere Chancen erinnert und reaktiviert zu werden als Schulwissen in subjektneutralen Zusammenhängen” (Gaebe 1985, 229).

Damit ist grundsätzlich die Frage nach dem theologischen Fachprofil jedes Religions-Curriculums aufgeworfen, denn ebenso wie die Religionsgemeinschaften ihre Gestaltungsrechte in Anspruch nehmen, so kann auch ein einfacher theologischer Lehrsatz wie *Es gibt nur einen Gott* zu einem curricularen Imperativ mit kategorialem Normanspruch werden, auch wenn das aus religionspädagogischer Sicht zunächst als *Angebot* an die Schüler gedacht ist – im Sinne ihrer Informierung, ihres Erfahrungsaustauschs darüber, wie Menschen mit diesem Angebot umgehen, und ihrer Anleitung dazu, wie sie selbst damit umgehen können. Die Erfolg versprechenden Lernschritte liegen vermutlich in diesen *Kommunikationsprozessen* begründet, nicht in den zur Durchsetzung gedachten *Lehr*inhalten selbst.

8.2 ZUR VERHÄLTNISBESTIMMUNG ZWISCHEN DEM ISLAM ALS SYSTEM UND LEITFRAGEN DER ANTHROPOLOGIE

8.2.1 Der Islam als System und Theologie

Die in den Dokumenten implizit erhobene These vom Islam als *System* zieht die Frage nach sich, was ‘Religion’ ist. Die hier geführte Diskussion ist aber nicht der Ort, diese religionswissenschaftliche Grundfrage zu erörtern, auch wenn einige der in dieser Diskussion verwendeten Begriffe der Soziologie Durkheims, der Anthropologie Gehlens, der Theologie Wagners oder der Entwicklungspsychologie Oerters zugeschrieben werden könnten:

> “Der Mangel an einer Theorie der Religion, durch die die je nach Kultur und geschichtlichem Stand verschiedenen Ausprägungen unter einen Begriff gebracht werden, bestimmt bis heute den Stand der Diskussion” (Dux 1986, 54).[478]

Auch die allgemeine Erörterung der Frage, was unter einer ‘Theologie des Islam’ oder gar Theologie an sich zu verstehen sei, kann hier nicht angegangen werden. Für diese Grundsatzfragen soll zunächst der Hinweis genügen, dass die Autoren der Lehrpläne nicht weit entfernt

---

[478] “Eine befriedigende Definition des Religionsgbegriffs scheint unmöglich zu sein, wenn man feststellt, dass bereits J. Leuba um 1920 achtundvierzig Definitionen zusammenstellen konnte und dass diese Zahl in der Zwischenzeit naturgemäß wesentlich angestiegen sein mag” (Fraas 1978, 60). Eine klassische Definition stammt von Schleiermacher, der zwischen 1799 und 1821 von Religion als Sinn und Geschmack für das Unendliche und vom Gefühl schlechthinniger Abhängigkeit sprach; P. Tillich dachte an das Ergriffensein von dem, was uns unbedingt angeht. Der von Kant bezogene Begriff des “religiösen Apriori” und der religiösen Anlage findet sich eingangs des 20. Jahrhunderts bei R. Otto wieder. Religion ist als Erkenntnis aller Pflichten als göttliche Gebote im Sittlichen angesiedelt (Kant) oder Stadium der Vorstellung zwischen den Stufen der Anschauung und des Begriffs beziehungsweise der Kunst und der Philosophie (Hegel, Goethe). Religion ist individualisiert erklärbar als Wechselspiel zwischen Gott und Seele (A.v.Harnack) oder als gesellschaftliches Bewustseinsphänomen und eigentlich zum Absterben verurteilt (Durkheim); auch wenn sie als Relikt und Institut weiterlebt.

von den gängigen Darstellungen des Islam durch Muslime stehen (siehe auch hier die Selbstdarstellung und die Islamische Charta des ZMD), für die es nur *den* Islam gibt, und zwar als in sich schlüssiges System des Glaubens und der Lebensführung, das von ihnen als gültig und wahr vorausgesetzt wird. Dem Islam als Segment nationaler ('türkischer Islam') oder kulturräumlicher ('arabischer Islam') Identität wird von ihnen in diesem Zusammenhang eine nachrangige Rolle zugewiesen.

Auf der Grundlage der hier untersuchten Fachprofile ließe sich allerdings eine beschreibende Annäherung an den Komplex 'Theologie des Islam als Bezugswissenschaft für den IRU' leisten – und zwar ausgehend vom Anforderungsprofil der Arbeit an Lehrplänen für die islamische Religionslehre:

- Unter 'islamischer Theologie' kann im weitesten Sinne eine Verhandlungsposition verstanden werden, von der aus dazu berufene Muslime über ihre Religion (ihre Offenbarungsgrundlagen und ihre Auslegungsgeschichte) nachdenken und Auskunft geben. Leitmotiv für dieses Nachdenken ist die Suche nach den kategorialen Inhalten der Religion, welche Lehr- und Lerninhalte werden sollen, und zwar nach Maßgabe ihrer exemplarischen Bedeutung. Diese ist Verhandlungssache in zweierlei Hinsicht:
  1. Erwartungen, die von Seiten der Muslime an ein Islamcurriculum bestehen, und
  2. Erwartungen, die von Seiten der Vertreter anderer beteiligter gesellschaftlicher Teilsysteme an ein Islamcurriculum herangetragen werden.

  Die Diskurslinien, an denen diese Erwartungen gemeinsam entlanggeführt werden, sind Fragen sozialer, ethischer, politischer und pädagogischer Natur.

Dieser deskriptive Definitionsansatz ließe sich ausweiten auf Kontexte jenseits der Lehrplanarbeit. Ein erweiterter Theologiebegriff des Islam ließe sich dann eventuell auf folgendem Weg gewinnen:

- Bei islamischer Theologie handelt es sich um den Austausch zwischen binnenmuslimischen Positionen oder auch zwischen einer muslimischen Position und verschiedenen Religionen oder sonstigen Denksystemen. Derartige Diskurse können unterschiedliche Schwerpunkte haben:
  1. einen am religiösen Erkenntnisinteresse orientierten, oder
  2. einen an der pragmatischen Lösung von Problemen orientierten.

Für ersteren Fall ergibt sich theoretisch die Möglichkeit, bei der Argumentation auf das für wahr Erachtete zu rekurrieren oder dies als Diskursregel auszuschließen und sich auf einen anderen, 'dritten' Diskurshorizont zu beziehen. Dafür hat es zwar in der Geschichte der islamischen Philosophie immer wieder Beispiele gegeben[479]; dieser Ansatz aber wird nicht von allen Muslimen als konstruktiv angesehen.[480] Der zweite Fall hingegen steht in der Tradition des am *ijtihâd*

---

479 Siehe zu einer neueren deutschsprachigen Annäherung zwischen philosophischem und islamisch-theologischen Denken Hofmann 1984 und Hofmann 1992.

480 Zum einen weil dieser Dialog im Prinzip nur auf der Ebene kategorialer Annahmen geführt werden kann, die etwas für wahr Erachtetes immer implizieren, zum anderen weil unter Muslimen eine 'islamische Philosophie' nicht selten als 'destruktiv' angesehen wird. So weist in der deutschen Übersetzung des Buchs *Promesses de l'Islam* des umstrittenen Autors Roger Garaudy ("Verheißung Islam", München 1989) der ominös-anonyme Fußnoten-Kommentator "Abu Murad" aus dem Umfeld des verantwortlichen Verlags zensierend darauf hin: "Ibn ᶜArabi gehört zu den Vertretern einer destruktiven Bewegung im Islam und darf hier nicht als Grundlage zitiert werden" (a.a.O.,

orientierten Denkens (und findet gelegentlich mit dem Begriff *daᶜwa bil-hâl*, "die Verständigung über eine Sache, die alle angeht", seinen Niederschlag in muslimischer Literatur). Unter Beschlagnahme einer modernen Definition von *ijtihâd*[481] und ihrer Erweiterung für das Anliegen, das Handeln entlang religiöser Motive zu erleichtern, könnte der Charakter 'moderner, Praxeologie-orientierter islamischer Theologie' wie folgt beschrieben werden:

- Islamische Theologie meint die intelligente und kreative, aber gemeinsame und disziplinierte Anstrengung von dafür ausgebildeten und von besonderen Sachverhalten betroffenen Muslimen, Regeln aus den muslimischen Glaubensquellen zu gewinnen, wobei sie zweierlei in den Blick zu nehmen hätten:
  1. die Variablen, die sich auf die sich verändernden Lebensbedingungen unterschiedlicher muslimischer Gemeinschaften zurückführen lassen, und
  2. ein systematisches, hierarchisches Verfahren, das theologische Beliebigkeit verhindert.

8.2.2 Die 'Religionslehre' des Islam[482]

Die Frage, wie die Autoren *den* Islam in seiner Ganzheit kennzeichnen, spielt für die hier untersuchten Dokumente eine wichtige Rolle. Einerseits positionieren sich die Autoren mit ihrem Islam-Verständnis innerhalb der muslimischen Denkwelt, andererseits zeichnen sie ein Islam-Bild, wie sie es gerne im schulischen Unterricht curricular implementieren möchten. Wie in Abschnitt 7.5.6.1 dargestellt, blicken die Autoren auf den Menschen in seiner "Ganzheit" und legen das auch ihrem Bild von einem diese Ganzheitlichkeit ansprechenden Islam zu Grunde. Demgegenüber weisen sie in ihren Dokumenten immer wieder (wie in Satz ZMD025) darauf hin, dass sie aus pädagogischen Erwägungen heraus keinen Anspruch auf inhaltlich vollständige Darstellung des Islam in der Grundschule erheben (vgl. die Abschnitte 7.5.1.e und h). Dennoch ist das für die Autoren kein unüberbrückbarer Widerspruch, woraus sich der Schluss ziehen ließe, dass die Autoren auf kategoriale Inhalte abheben, weil sie in ihnen das aus ihrer Sicht 'Zentrale' gegenüber dem 'Randständigen' vertreten sehen. Kategoriales sehen sie vor allem im Bereich der

---

102). Der Kommentar bezieht sich auf eine Textstelle Garaudys, die erläutert, wie Muhyiddîn Ibn ᶜArabi das Prinzip des *tauhîd* – der Lehre von der Einzigkeit Gottes – nicht theologisch-normativ, sondern philosophisch-spekulativ zu begründen versuchte. Der negative Kommentar zu dem 1165 in Murcia geborenen und 1240 in Damaskus verstorbenen Ibn ᶜArabi (seine bekanntesten Werke sind *al-futuhât al-makkiyya* und *fusûs al-hikam* – "Die mekkanischen Eröffnungen" und "Die Steine der Weisheiten"; "Perlen" wäre die angemessenere Übersetzung; das Wort meint "geschliffene und gefasste Ringsteine") steht für diejenigen Denkströmungen innerhalb des Islam, die der mystisch-philosophischen Deutung der Offenbarung keine Relevanz beimessen wollen, während in der Mystik beheimatete Muslime in dem berühmten Gelehrten und Dichter ihren prominenten Fürsprecher sehen, von dem Ibn Jauziya gesagt haben soll, er kenne das Geheimnis des größten, einhundertsten Gottesnamens, der im Koran verborgen liege. In seinen "Mekkanischen Eröffnungen" beschreibt Ibn ᶜArabi das Verhältnis von Gott, Mensch und Welt; er philosophiert über die im Koran erwähnte Urwolke, aus der heraus Gott die Schöpfung hat entstehen lassen, und – in Anlehnung an Aristoteles – über die Zwischenwelt der Imagination.

481 Vgl. al-ᶜAlwânî 1993, 4. Der arabische Begriff *ijtihâd* geht zurück auf das Grundverb *jahada*, was im Grundstamm soviel wie "sich bemühen" und im VIII. Verbalstamm "sich verausgaben" bedeutet. Im Zusammenhang mit islamischer Theologie ist das "Ringen um das ein Urteil" gemeint. Das verwandte Wort *jihâd* bezeichnet den "Kampf" mit allen denkbaren Konnotationen. Zur begrifflichen Unterscheidung zwischen "kriegerischem Kampf" (*qitâl*) und "Kampf um eine Sache" im Sinne von "sich abmühen" (*jihâd*) siehe Bobzin 2001 und Ragab 2002.

482 'Religionslehre' ist apostrophiert, um der mehrfachen Bedeutung Rechnung zu tragen:

- der Islam als 'religiöse Lehre'
- die Lehre vom islamischen 'Religionsbegriff' (Lehre von den Religionen)
- die Lehre des Islam als 'Unterricht'

Kenntnisse, die im Islamunterricht erarbeitet werden sollen. Dementsprechend müsste zuerst bei den Informationen über den Islam als Lehre, welche zum Lehrinhalt des Unterrichts gemacht werden, der Ansatz einer didaktisch-analytischen Auswahl erfolgen (vgl. Abschnitt 7.2.3.1).

Dem Anspruch der Autoren folgend, durch Anlehnung an die Schriftgrundlagen des Islam in die Nähe zu theologischer Authentizität zu gelangen, könnte die didaktische (theologisch begründete) Sachanalyse für den IRU folgendermaßen ansetzen:

a) Der Islam kann gesehen werden als ein von Gott vorgeschlagener und auf Gott hin angeleger Weg der existenziellen Sinndeutung (vgl. 7.5.1) für den Menschen. Er ist "bei Gott" anerkannt als *dîn* (Koran 3:19) – ein arabischer Terminus, der in der Regel mit dem Wort "Religion" wiedergegeben wird. Der in 3:19 enthaltene arabische Teilsatz[483] *innad-dîna* *ᶜaindal-lâhil-islâm* kann mehr ("Als *einzig* wahre Religion gilt bei Gott der Islam..."; Paret 2001) oder weniger exklusivistisch ("Die Religion bei Allah ist ja der Islam", von Denffer 1996) gelesen werden – oder auch inklusivistisch in dem Sinne, dass alle prophetischen Religionen auf den einen Gott als Urheber und den 'Islam' als Weg in einem universalistischen Sinne zurückgehen. In letzterem Fall wäre mit Rückgriff auf Abraham zu argumentieren, der "weder Jude noch Christ" war, sondern "Gott ergebener *hanîf*" (Koran 3:67; siehe unten 8.2.3.3). Von diesem Befund ausgehend wäre eine auf Pluralisierung abhebende Begriffserklärung von 'Religion' auf der Grundlage des Koran möglich, was aber letztlich eine Entscheidung für diese Lesart und damit eine eindeutige theologische Selbstpositionierung gegen einen die anderen Bekenntnisse ausgrenzenden Religionsbegriff erfordert.

b) Über die lexikalische Bestimmung des arabischen Begriffs *dîn* ist es möglich, sich seiner theologischen Bestimmung zu nähern: Religion im Sinne von *dîn* beschreibt das Verhältnis des Menschen zu Gott als das von Schuld, die beglichen werden muss: Gott ist *mâliki yaumid-dîn* – wörtlich "der Herrscher am Tag der Schuldbegleichung" (Koran 1:3, 56:83), also am Tag des Jüngsten Gerichts. Dies ist der Kulminationspunkt des vom Islam gezeichneten Weltbilds, in dem sich der Mensch im Anschluss an sein Ableben in die Situation geworfen sieht, "Antwort geben zu müssen, weil er gefragt wird" (Koran 17:34, 17:36, 33:15, 37:24); aber auch Gott lässt sich quasi als 'Befragter' in die Pflicht nehmen (Koran 25:16). Das beiden Befunden zu Grunde liegende Wort *mas'ûliyya* wird oft als "Ver*antwort*ung" wiedergegeben, basiert im Arabischen aber auf der Wortwurzel *sa'ala* = "fragen".

c) 'Diesseits' und 'Jenseits' bilden somit für das muslimische Weltverständnis in erster Linie einen gemeinsamen *psychologischen* Raum[484], den der Mensch (den Tod durchschreitend) zurücklegt, bis er seine "Bestimmung" erreicht hat.[485] Hieran lässt sich das Bild vom Leben

---

483 Hinweis: Derartige Umschriften arabischer Wörter, Teilsätze oder Sätze werden in runde Klammern gesetzt und eingefügt – insbesondere bei Schlüsselbegriffen in den zitierten Koranversen. Dabei kann es auch vorkommen, dass längere Passagen in lateinischer Umschrift des Arabischen zitiert werden. Dies gestattet es dem des Arabischen kundigen Leser, sich den originalen Wortlaut vor Augen zu führen, ohne dabei im arabischen Koran nachblättern zu müssen.

484 Die Unterscheidung der Umwelt in die 'geographische' (physikalische) und die psychologische geht auf Kurt Lewin und Uri Bronfenbrenner zurück (die ökologische Umwelt als Anordnung von Strukturen) (siehe dazu Krüger 1999, 147 und Oerter/Montada 1987).

485 "Bestimmung" – arabisch *qadr*: Der Mensch erreicht seine Bestimmung "im Guten wie im Schlechten" durch das Wechselspiel zwischen einer von Gott vorgenommenen Bestimmung und seinem eigenen, selbst-*bestimmten* Entscheiden und Handeln (*qadâ'*). Beide Dimensionen sind untrennbar gemeinsames Element des sechsten

als 'Weg' anknüpfen[486]: Alle Religionen beruhen aus islamisch-theologischer Sicht auf einem Weg, der sich in zweierlei Hinsicht beschreiben lässt: als "geschlossen, festgelegt, mit Blick auf den materiellen Raum konkretisierbar" und als "offen, interpretierbar, mit Blick auf den materiellen Raum nicht konkretisierbar" (Koran 5:48: *likullin jaᶜalnâ minkum shirᶜatan wa minhâjan*) – kurz: als "Verfahren" und "Inhalt". Aus muslimischer Sicht ist eine Religion ohne 'Scharia' im Sinne von 'Verfahren' (Handlungsanleitung; Diesseitsbezug), 'Methode' (*μετηοδοσ* : einen Weg entlanggehen) oder 'Inhalt' (Glaubenslehre; Jenseitsbezug) keine Religion im Sinne von *dîn*. Ausgehend von Koran 5:48 kann festgehalten werden, dass mit dem Reizbegriff 'Scharia' zunächst nichts anderes gemeint ist als 'ein festgelegtes Verfahren' (*sharaᶜa*: "seinen Anfang nehmen"; *sharîᶜa*: "(Weg zur) Wasserstelle"); die Gleichsetzung mit dem Begriff 'Strafrecht' ist unzutreffend; auch die Gleichsetzung mit dem Begriff 'Recht' ist nicht stimmig. Das sogenannte 'islamische Recht' müsste als ein Unterbegriff von *sharîᶜa* als theologischem Gattungsbegriff für die praxeologische Dimension der Religion gelesen werden, und das Strafrecht wiederum als ein Unterbegriff der Dimension des gesprochenen Rechts:

> "Zur Erhaltung der islamischen Ordnung [...] legt der Koran auch Strafen fest. Allerdings umfasst das Strafrecht in der Scharia nur ca. 3 Prozent aller Rechtsnormen" (Falaturi/Tworuschka 1992, 38).

Als Haltung fordert der Islam von denjenigen Menschen, die diesen Weg gehen wollen, 'Glauben' und den ernsthaften 'Willen' zur Wegbeschreitung (vgl. dazu im Koran 2:8-15). Beide Elemente des "zielstrebig und geradeaus gegangenen Weges" werden vom Koran zusammengefasst mit dem Begriff *sirâtul-mustaqîm* (Koran 1:5).[487]

d) Sich auf den Versuch einzulassen, den theologischen Kernbestand des Islam vorrangig über die lexikalische Herleitung des arabischen Worts *islâm* erfassen zu wollen, führt in der Regel zu Missverständissen:

> "Das arabische Wort 'Islâm' hat die Bedeutung "sich in Gottes Willen ergeben" (Baumann/Jäggi 1991, 13).

Die Meinungen von Muslimen bezüglich dieser Interpretation gehen auseinander. Es gibt Befürworter:

> "[...] schlage ich als mögliche Übersetzung für die elementare Bedeutung von Islam den Ausdruck 'die Ergebenheit bzw. die bewusste Unterwerfung unter Allah [...]' vor" (Zaidan 1999, 34).

Glaubenssatzes der so genannten sechs "Glaubensartikel" (*âmantu bil-qadri wal-qadâ'i khairihi wa sharrihi*), die auf der Ebene der Glaubensinhalte das Verhältnis zwischen Mensch und Gott beschreiben (die so genannte *ᶜaqîda*). Siehe unten 8.2.3.1.

486 Das ist ein entscheidender Punkt. Die Ablehnung der ethischen Maxime der Botschaft Muhammads durch eine Vielzahl seiner mekkanischen Zeitgenossen setzte am theologischen Schlüsselkriterium der Jenseitsvorstellung an: Es gebe kein Leben nach dem Tod; vgl. im Koran 6:29. Für den Islam hätte das Negieren der Vorstellung einer jenseitigen Verantwortung vor Gott in etwa dieselbe Auswirkung wie für die christliche Theologie das Negieren des Kreuzestodes Christi in seiner christologischen Dimension.

487 Die Dichotomie von Zielführung hin auf die Bestimmung im Jenseits und unterrichtlicher Zielführung kommt in den Dokumenten deutlich zum Ausdruck (ZMD002, IRE025, IPD005, IPD161, IFB138) – mit gewisser Ausnahme von Dokument h, in dem zwar von Erziehung zu "Verantwortungsbewusstsein" die Rede ist, dies aber nicht explizit auf die Dimension des Antwort-Gebens vor Gott hingeführt wird. Die Transponierung von Theologie hin auf die Ethik ist in diesem Dokument deutlicher nachzuweisen (IRH029, IRH053).

Es gibt aber auch Gegner dieser Interpretation:

> "Abgeleitet ist *islâm* vom IV. Stamm der Wurzel *s-l-m*, was 'heil sein', 'unversehrt sein' bedeutet. Zum Inhalt des Stammwortes gehört auch der Begriff 'Friede' (arab.: *salâm*, hebr.: *shalom*). Der Aspekt 'Unterwerfung unter den Willen Gottes' ist darin nicht enthalten" (Falaturi/Tworuschka 1991, 13); "*Islam* heißt auf Deutsch: 'das Friedenmachen'" (von Denffer 1996, VII).

Die Explikation mit Blick auf die Dimension des *Friedens* wird in der Regel auf die Koranstelle 25:63 ff. zurückgeführt. In allen hier untersuchten Dokumenten haben die Autoren vermutlich auf Grund solcher divergierender Auffassungen auf den Versuch der lexikalischen Worterklärung von 'Islam' verzichtet.

e) Das zentrale spirituelle gottesdienstliche Element im Islam (während der fünf rituellen Anbetungen) ist die Bitte des Menschen um Weg-Führung (Koran 1:6)). Ein zweites tragendes Element in spiritueller Hinsicht ist die Bitte des Menschen um Vergebung (Koran 7:23, 21:87 f., 27:44...). Über diese beiden Elemente verschmelzen die Vorstellung von Diesseits und Jenseits zum psychologischen Raum. Nur vor dem Hintergrund dieses spirituellen Erlebnisraums können die beiden zentralen Botschaften des Islam in ihrem inneren Bezug aufeinander verstanden werden: "Es gibt ein Leben nach dem Tod" und "Es gibt nur einen Gott".

   Ihre Reihenfolge ist dabei ebenso wichtig wie ihre Zusammengehörigkeit (diese Kernlehre wird mit dem arabischen Terminus *tauhîd* bezeichnet). Der Koran spricht in erster Linie die Frage des jenseitigen Raums an und entwirft erst in zweiter Linie das Gottesbild (vgl. Abschnitt 7.2.3.2). Bei der Analyse des Koran und der Methode, in der Muhammad seine Botschaft vermittelt hat, fällt gelegentlich auf, dass in den meisten Fällen erst vom Jenseits gesprochen wird, bevor das Gottesbild entwickelt wird. In Gesprächen (im Dezember 1996 und Januar 1997) mit dem jemenitischen Islamgelehrten[488] ᶜAbdul Majîd al-Zindânî[489] und dem Rektor der Internationalen Universität Islamabad, Anis Ahmad, in Islamabad erhielt der Verfasser der vorliegenden Dissertation zu dieser Frage folgende Einschätzung:

> 'Man kann hier ja nicht sagen, dass der Koran an eine Erfahrung anknüpft, so wie man sich das in der Didaktik vorstellt. Wir haben einfach keine Erfahrungen mit dem Jenseits. Der Mensch mag zwar leben können ohne eine Vorstellung von Gott. Aber: Der Mensch kann ohne eine Vorstellung vom Sinn seines Lebens nicht existieren. Das liegt in seiner Natur begründet. Der Tod aber macht alles sinnlos. Deshalb müssen wir sagen: Der Islam knüpft hier an die menschliche Natur an, nicht an Erfahrung. Das ist der tiefere Sinn hinter dem Koranvers 30:30: Da wird gerne gesagt, er spreche von der Naturanlage des Menschen, Gott erkennen zu können. Es scheint sich aber eher um die Naturanlage zu handeln, sich selbst als sinnhaft erkennen zu können. Nur: Sinn allein ist für den Menschen zu abstrakt – vor allem für den jungen. Er braucht ein Gegenüber, in dem dieser Sinn Gestalt gewinnt' (persönliche Aufzeichnungen).

---

488 Diese Bezeichnung ist eine für diese Untersuchung gewählte Kompromissformel, die im Wesentlichen die beiden Bereiche 'Theologe' und 'Rechtsgelehrter' umfassen soll.

489 Zindâni, Rektor der jemenitischen Imam-Universität, war Veteran des afghanischen Widerstands gegen die sowjetischen Besatzungstruppen in den 80er Jahren und ist innerhalb der jemenitischen al-Islâh-Partei auch politisch aktiv. Ihm wird von berufener wie unberufener Seite neuerdings vermehrt Nähe zur terroristischen Szene vorgeworfen. In muslimischen Foren ist er indes bekannter für seinen Denkansatz, im Koran Belege für naturwissenschaftliche Erkenntnisse vom Urknall bis zur Embryonalentwicklung zu gewinnen; sein Schwerpunkt liegt auf der Meereskunde. Er ist Mitinitiator der Internetkampagne *innahâl-haqqa* (die so genannte "It-Is-The-Truth-Campaign") der saudischen Al-Haramain-Stiftung, die diese Debatten bündeln und einem internationalen Publikum zugänglich machen will.

Als Beleg für diese Auffassung können die ersten 29 Verse der 2. Sure des Koran gelten sowie der Befund, dass die erste Generation von Offenbarungen aus der mekkanischen Zeit[490] vornehmlich um die Thematik des Jenseits kreisen. Der theologische Disput zwischen dem Islam und den anderen im damaligen Kulturraum vertretenen Schriftreligionen entfaltet sich erst in den Suren der zweiten Phase, was je nach Standpunkt unterschiedlich erklärt werden kann.[491]

8.2.3 Die Anthropologie des Koran

Das anthropologische Gerüst der Dokumente wurde in Abschnitt 7.1 behandelt. Hier sollen einige der Kernfragen sowohl an signifikante[492] Textstellen des Koran als auch an einige in der theologischen Anthropologie vertretene Positionen heranführen. Eine der Leitfragen theologi-scher Anthropologie als religiös-systemimmanenter Disziplin wurde von H. W. Wolff formuliert:

> "Was leitet den Menschen zur Erkenntnis seiner selbst?" (Wolff 1977, 5).

Die davon ausgehende Frage, ob "nur dem Menschen Religion eignet", wurde mit Rückgriff auf die biologie-orientierte Anthropologie Gehlens und der Annahme sich entwickelnder kognitiver Grundstrukturen mit Hilfe von sechs Grundhypothesen zur Entstehung von Religion bejaht; sie unterstützen den Aspekt des Wandels von Religion (vgl. Dux 1986, 44 f.; eigene Zusammenfassung):

1. Die Konstitution der menschlichen Lebenswelt wird möglich und nötig auf Grund der Offenheit des biologischen Organisationsplanes. Sie bildet sich im Umgang mit einer vorgegebenen Objektwelt.

---

490 Der Zeitraum vom ersten Berufungserlebnis Muhammads (ca. 610 n.Chr.) bis zur (zweiten) Auswanderung (*hijra*) nach Yathrib, dem späteren Madina (ca. 620 - 622 n.Chr.). Der gesamte Offenbarungzeitraum endete kurz vor dem Tode Muhammads (ca. 632 n.Chr.). Mit der Hijra Muhammads wurde der Beginn der so genannten 'islamischen Zeitrechnung' (das Jahr 0 n.H.) gesetzt. Die Umrechung zwischen "Chr." und "H." kann mit Hilfe zweier mathematischer Formeln vorgenommen werden (Punkt- vor Strichrechnung!):

- Errechnung von "Chr." bei Kenntnis von "H.": (32:33) x IRH +622 = C
- Errechnung von "H." bei Kenntnis von "Chr.": (33:32) x (C - 622) = H

491 Hier ließe sich die These vertreten, dass Muhammad zunehmend enttäuscht war: Weder Juden noch Christen wollten 'seiner' Religion folgen, so dass er deutlich die Grenze zog zwischen Islam und Nicht-Islam – am deutlichsten manifestiert im Wechsel der Gebetsrichtung von Jerusalem nach Mekka. "Die Juden liebten die Botschaft und hassten Muhammad, die Araber liebten Muhammad und hassten die Botschaft" (Lings 2000, 84). Andererseits lässt sich dies auch 'binnen-theologisch' erklären mit dem Erstarken des Islam als religiöses System, dem 'Verfahren' und 'Lehren' zu Grunde liegen, die sich immer weiter ausdifferenzieren. Die daraus resultierende theologische Trennschärfe zu anderen religiösen Systemen muss dabei nicht unbedingt auf ein Abkehr-Motiv zurückgeführt werden, sondern könnte mehr zu tun haben mit erstarkendem Selbstbewusstsein der frühen Gemeinschaft in Madina.

492 Andersherum wäre es problematisch, von einer Koranstelle zu behaupten, sie sei für die Frage nach dem Wesen und der Natur des Menschen *nicht* signifikant. Bei der Lektüre des Koran, die der virtuellen des nicht vorbelasteten Lesers entspricht, der das Buch vorne aufschlägt und hinten beendet, fällt auf, dass der Koran nicht etwa mit der Schöpfungsgeschichte, dem Gottesbild oder der Entfaltung der religiösen Lehre beginnt, sondern mit einem Blick auf bestimmte Charakterzüge des Menschen (Sure 2, Verse 1 - 29); erst mit Vers 30 der zweiten Sure wird die Schöpfungsgeschichte – in aller Kürze – angerissen. Mit gewisser Einschränkung kann man sagen, dass der Koran den Islam 'vom Menschen her' aufrollt und sich von hier aus schrittweise den Facetten der Lehre nähert. Von besonderem Interesse ist dabei, dass die heutige Anlage der Suren nicht der Chronologie der Offenbarungen entspricht. Die erste Offenbarung allerdings (der Anfang der 96. Sure) legt das Bild vom durch Wort und Schrift bildbaren Menschen für alle weiteren Offenbarungsschritte zu Grunde.

2. Der Schlüssel zum Verständnis des Übergangs von der Naturgeschichte zur Kulturgeschichte und damit zum letzten Schritt der Phylogenese liegt in der Ontogenese. In den frühen Stadien der Ontogenese bilden sich im Umgang mit anderen die Strukturen der menschlichen Welt aus. Sie bestimmen auch die grammatischen Strukturen der Sprache.
3. Kognitiv bildet sich in den frühen Stadien der Ontogenese eine Grundstruktur heraus, die notwendig subjektivistisch, d.h. im Schema der Handlung geformt ist. Sie fungiert als explikatives Paradigma.
4. In den Religionen ist die Grundstruktur der Wirklichkeitsauffassung thematisiert. Diese Funktion ist unverzichtbar, ebenso um der praktischen Nöte des Alltags Herr zu werden, wie um ein konsistentes Weltbild auszuformen.
5. An die Thematisierung der kognitiven Grundstruktur sind alle anderen Funktionen, die der Religion zugeschrieben werden, gebunden. Nur auf diesem Weg lässt sich in Sonderheit das abgründige Problem bewältigen, dem Menschen den Sinn seiner Lebensführung zu verbürgen.
6. Die kognitive Grundstruktur der menschlichen Welt bildet sich naturwüchsig. Ihre Auffassung ist ein interpretativer Akt. Der Wandel der Religionen ist an den Wandel der Auffassung dieser Struktur gebunden.

Ohne die biogenetischen Grundgesetze Haeckels bemühen zu müssen, bringt dieser (seiner Denkkultur nach trotz Berufung auf seinerzeit naturwissenschaftlich-empirische Befunde *rein philosophische*) Ansatz gesteigerte Aufmerksamkeit gegenüber der Prozess-Struktur auch der religiösen Sozialisation mit sich. Die Frage nach der Anthropologie bleibt für das pädagogische Denken nach wie vor aktuell,[493] insbesondere aber für das religionspädagogische, auch wenn sich auf der philosophischen Ebene nicht alle Gräben zwischen Philosophie und Theologie[494] schließen lassen

---

[493] Siehe dazu zusammenfassend Bock 2001.

[494] W. Pannenberg (1986) wendet sich gegen einige Erklärungsmodelle der Humanwissenschaften und der philosophischen Anthropologie hinsichtlich des Phänomens ‘Religion’, die in diesen Formen nicht mehr vertreten werden, nach wie vor aber die Diskurse färben. In der Claude Lévi-Strauss zugeschriebenen Annahme, religiöser Totemismus beruhe auf einer primitiven unbeholfenen Vorform abstrakten Denkens und sei nicht mehr als ein erster Anlauf, Allgemeinbegriffe zu bilden, sieht Pannenberg die Reduktion numinoser Vorstellungen von ihrer *Form* auf ihre *Funktion*. Mit Blick auf Plessners Begriff der ‘exzentrischen’ Lebensform des Menschen, vermöge derer er sich von jedem bestimmten Erfahrungsinhalt und Verhalten distanzieren kann und darum auf ein Äußerstes an Macht und Hoheit als Gegengewicht angewiesen ist (vgl. Plessner 1976, 7 ff.), wendet er ein, dass religiöse Erscheinungen zu Randerscheinungen degradiert werden. Gegen Gehlens Religionsbegriff als Grundlage der Selbstständigkeit der Institutionen gegenüber den Individuen, die ein Gegengewicht zur Weltoffenheit für die Stabilisierung des Verhaltens bilden, wirft er ein, dass dies die Religion zur Vorform der Menschheitsanfänge verkümmern lässt und zu einer rein rational beschreibbaren Selbstzwecklichkeit der Institutionen führt (zum Beispiel ihr Missbrauch durch totalitäre Systeme). Emile Durkheim und Jürgen Habermas legt er zur Last, sie würden Religion als eine Übergangserscheinung in der Menschheitsentwicklung sehen und die Macht der Religion stellvertretend für die Macht der Gesellschaft über das Individuum. Daraus resultiere ihre These vom Ersatz der Religion durch die Soziologie, was letztlich auf die Schaffung einer Quasi-Religion hinauslaufe.

Zusammenfassend kritisiert er das Paradigma einer linearen Entwicklung vom Primitiven und Profanen zum Entwickelten und Wertebeständigen und die Verortung von Religion in überwunden geglaubte Menschheitsstadien. Unter Berufung auf Berger (1970) wendet er ein, dass der Prozess der Säkularisierung (“Modernisierung”) der Gesellschaft durch rationale Organisationen, Bürokratisierung und Industrialisierung keineswegs linear voranschreite. Der Mensch könne nicht sinnentleert leben, weshalb um so mehr Subkulturen religiöser Natur entstünden, je rationaler eine Gesellschaft sich wähne. Die Frage sei nicht, wann die Religion aussterbe, sondern wie lange eine säkulare Gesellschaft überleben könne, die sich ihrer religiösen Wurzeln entledigt.

und sich im Zuge der laufenden bio-ethischen Debatten neue auftun[495] – ebenso wie auch zwischen theologischer und naturwissenschaftlicher Anthropologie.[496]

Aus der Analyse in Abschnitt 7.1 treten folgende anthropologische Anfragen an die Schriftgrundlagen des Islam in den Vordergrund, die in den nächsten Abschnitten bearbeitet werden sollen:

8.2.3.1 Inwieweit ist der Mensch Gott gegenüber Subjekt?
8.2.3.2 Inwieweit ist der Mensch Gott gegenüber beziehungsfähig?
8.2.3.3 Inwieweit ist der Mensch religiös erkenntnis- und deutungsfähig ('Fitra')?
8.2.3.4 Inwieweit lassen sich aus dem Koran Vorstellungen religiöser Entwicklung und religiöser Intelligenz gewinnen?
8.2.3.5 Inwieweit lässt sich die Frage der Glaubensfindung beantworten?

Dabei handelt es sich um Anfragen, die – das legt ihre Formulierung bereits nahe – vom *religiösen* Bedeutungsgehalt der Schriftgrundlage ausgehen, also letztlich Anfragen vorrangig theologischer Natur. Von diesem Bedeutungsgehalt gehen die Autoren aus; er muss als solcher für die Interpretation also nicht künstlich in Frage gestellt werden, wenn es darum geht, die theologische Argumentationsstruktur der Dokumente offenzulegen oder weiter führende Wege texthermeneutischer Koranexegese für die Zwecke der Religionspädagogik des Islam und seiner Fachdidaktik aufzuzeigen. Die Frage der erziehungswissenschaftlichen oder entwicklungspsychologischen Güte möglicher Antworten muss aber letztlich der empirischen Erforschung der Wirklichkeit islamischer Unterrichtsangebote in der Schule überlassen bleiben.

8.2.3.1 Inwieweit ist der Mensch Gott gegenüber Subjekt?

Die Autoren müssen vom Bild des aus eigenem Antrieb entscheidungs- und handlungsfähigen Menschen ausgehen, wenn sie 'Verantwortungsbewusstsein' und 'Mündigkeit' als Zieldimensionen setzen wollen. Ein texthermeneutischer Zugang zum Koran, den der Verfasser dieser Untersuchung gemeinsam mit muslimischen und nicht-muslimischen Studierenden unternommen hat,[497] förderte einige anthropologische Grundbefunde zu Tage, die sich nicht wesentlich von dem in Abschnitt 7.1 Dargestellten unterscheiden. Allerdings wurden Fragen aufgeworfen, die die Entscheidungs- und Handlungsfreiheit des Menschen berührten.

Zwar wurde der allgemeine Tenor der Korantexte dahingehend bewertet, dass der Mensch sich selbst gegenüber Gott positionieren kann, allerdings stellten einige Verse diese Annahme in Frage (vgl. Koran 2:5, 2:7, 2:10, 4:28, 30:54...). Gefragt wurde, wie die folgenden Gesichtspunkte in ein schlüssiges Konzept des Menschen als willensbefähigtem Subjekt integrierbar seien – der Mensch sei mehr Objekt als Subjekt:

- die 'Schwäche', mit der Gott den sterblichen Menschen ausgestattet hat (Koran 4:28);
- das 'Amt', mit dem er ihn versehen hat (Koran 2:30);

---

495 Siehe zu dieser Frage Weth 2003.

496 Vgl. dazu O. H. Pesch, der auf Schnittstellen zwischen theologischer und 'naturwissenschaftlicher' Anthropologie hinweist (Pesch in Pannenberg 1986, 106 - 133) und H. Baitsch, der fragt, ob die naturwissenschaftliche Anthropologie Antworten geben kann auf die Frage nach der religiösen Natur des Menschen (Baitsch in Pannenberg 1986, 25 - 42).

497 Seminar "Anthropologie des Koran" an der Universität Bayreuth, Wintersemester 2003/2004, auf der Grundlage verschiedener deutscher Koranübersetzungen unter Einbezug des arabischen Originaltexts.

- die ‘Ermächtigung’, dieses Amt in Verantwortung Gott gegenüber auszuüben und dabei auch Grenzen zu überschreiten (Koran 55:33);
- die schwankende Urteils- und Entschlusskraft des Menschen (Koran 20:115, 31:17);
- seine Abhängigkeit von inneren Prozessen, die Gott initiiert (Koran 39:22);
- seine theologische Prädisposition, nur geschaffen zu sein, um ‘Gott zu dienen’ (Koran 51:56);
- die Unausweichlichkeit seiner letzten Bestimmung (Koran 78:38 - 40).

Die vertretenen Auffassungen pendelten zwischen ‘Determiniertheit’ oder ‘Freiheit’ des Menschen, wobei zu beobachten war, dass sich sowohl einige muslimische als auch religionskritische Teilnehmer bald auf die Formel ‘Schicksal’ zu einigen versuchten (als Ergebnis einer Übertragung des türkischen Worts *kadar*), während andere die Annahme vertraten, dass es der Mensch selbst ist, der über seinen eigenen Weg entscheidet, und dass schicksalhafte Weichenstellungen als Reaktion Gottes auf menschliche Entscheidungen erfolgen.

Um diese Frage weiter verfolgen zu können, wäre eine komplette Analyse der Schriftgrundlagen vonnöten, an deren Ende sich wahrscheinlich herausstellen würde, dass beide Pole nebeneinander im religiösen Deutungsraum stehen bleiben müssen. Die vorläufige Formel der Einigung in o.g. Seminar lief darauf hinaus, dass der Mensch mit bestimmten Settings und Ereignissen verbunden ist, auf deren Kausalgefüge er keinen unmittelbar wahrnehmbaren Einfluss hat.

al-qadr und al-qada’

Dreh- und Angelpunkt der theologisch motivierten Frage nach der Subjektfähigkeit des Menschen ist der arabische Begriff *qadr*, der auch für das oben erwähnte türkische *kadar* Pate steht. In dem koranarabischen Begriff *al-qadîr*, der als einer der so genannten 99 ‘Namen’ Gottes firmiert, sind die damit verbundenen Konnotationen als eine Facette des ‘Charakters’ Gottes manifestiert: “der, der jedem Ding sein Maß bestimmt”.[498] Die Grundbedeutung des Verbs *qadara* ist “einschätzen, zumessen, entscheiden”. Dazu drei Schlüsselstellen aus dem Koran:

6:91	Und sie haben Gott nicht richtig eingeschätzt (*wa mâ qadarûl-lâha haqqa qadrihi*), als sie sagten: ‘Gott hat nichts auf den Menschen herabgesandt’ [...] (Paret 2001).
13:8-9	Gott weiß, was jedes weibliche Wesen als Frucht des Leibes in sich trägt, und er weiß, wenn der Leib abnimmt und wenn er zunimmt. Alles hat bei ihm sein Maß und Ziel (*wa kullu shai’in* ^{c}*aindahu bi-miqdâr*) (Paret 2001).
65:3	Gott [...] hat allem (sein) Maß (und Ziel) gesetzt (*qad ja*^{c}*alal-lâhu li kulli shai’in qadran*) (Paret 2001).

Die Übersetzung bei von Denffer (1996) für Vers 6:91 lautet “Und sie haben Allah nicht nach seinem rechten Maß ermessen [...]”, was der arabischen Satzkonstruktion näher kommt. Mit Blick auf die Entscheidungsfreiheit des Menschen führt das auch unter Muslimen immer wieder zu Diskussionen. Der Verfasser dieser Untersuchung hat sich mit dem langjährigen ehemaligen Imam der Freimanner Moschee in München, Mustafa Seker, über diese Frage ausgetauscht:

> ‘Gott misst dem Menschen bestimmten Spielräume für eigene Entscheidungen zu. Diese Entscheidungen liegen in der Hand des Menschen, die Spielräume in der Hand Gottes. Ich gebe ein Beispiel: Wenn du an einer Straße an einer roten Fußgängerampel stehst und warten musst, dann ist das dein Spielraum. Wenn du dich entscheidest, trotz Rot über die Straße zu gehen und dann von einem Auto angefahren wirst, dann ist das die Folge deiner Entscheidung. Ersteres ist *al-qadr*, letzteres *al-qadâ’*. Unsere Brüder und Schwestern würden dazu tendieren, von

---

[498] Dies wird in der Regel mit “der Allmächtige” übersetzt.

> *qadr* zu sprechen, wenn jemand auf diese Weise zu Schaden kommt, aber das ist genau genommen nicht richtig. Es hat vielleicht eher damit zu tun, dass sie ihre eigene Verantwortung auf Gott abwälzen wollen. Aber der sechste Glaubensartikel[499] spricht nicht nur von 'Bestimmung' (*qadr*), sondern auch von 'Entscheidungen' (*qadâ'*) mit ihren 'guten' (*khairihi*) und ihren 'schlechten' (*sharrihi*) Auswirkungen. Beides gehört zusammen. Von 'Schicksal' kann man eigentlich nicht sprechen[500] – außer vielleicht bei Dingen, in denen der von Gott zugemessene Entscheidungsspielraum gleich Null ist. Dann können wir *kadar* sagen und nichts anderes tun als die Sache in Gottes Hand liegen zu lassen, wo sie sowieso schon liegt. Glauben heißt dann, Gott, der über alles Bescheid weiß, zu vertrauen und geduldig zu sein. Auch davon spricht der Koran ja. Aber das ist ein sehr einfaches Modell, bei dem es ein paar schwierige Fragen gibt, zum Beispiel dass Gott bereits vorher weiß, wie du dich entscheiden wirst. Ich glaube wir können uns mit diesem Modell behelfen, aber nicht alle Antworten finden. Ich mache die Erfahrung, dass die Vorstellung von der allumfassenden, schicksalhaften Vorherbestimmung vielen Muslimen einfach Trost in schwierigen Zeiten spendet. Mein Problem damit ist nur, dass sie manchmal Gefahr laufen, aus dem Blick zu verlieren, dass sie selbst etwas tun müssen, solange sie etwas tun können' (persönliche Gesprächsaufzeichnungen, 1996).

Was unter *qadr* letztlich genau zu verstehen ist, gehört in theologischer Hinsicht zu den Dingen, zu denen der Zugang für den nach Erkenntnis Suchenden erschwert sind, da sie im "Verborgenen" liegen (*ghuyûb*; vgl Koran 2:3), an das nur geglaubt werden kann:

---

499 Diese so genannten sechs Glaubensartikel (*arkânul-îmân*) lauten:
1 Ich glaube an Gott (*'âmantu bil-lâhi*)
2 und an Seine Engel (*wa malâ'ikatihi*)
3 und an Seine offenbarten Schriften (*wa kutubihi*)
4 und an seine Gesandten (*wa rusulihi*)
5 und an die Auferstehung (*wa yaumil-'âkhiri*)
6 und an die Bestimmung (*wal-qadri wal-qadâ'i khairihi wa sharrihi*).
Dieser Kanon gehört zu den elementaren Wissensbestandteilen der frühen religiösen Erziehung und findet seinen Niederschlag in allen hier untersuchten Dokumenten und auch in klassischen Lehrwerken, die in islamischen Kulturräumen in etwa für das Grundschulalter verwendet werden (mit am bekanntesten ist das so genannte *Ilmihâl*, das inzwischen auch in einer deutschen Übersetzung aus dem Türkischen vorliegt; vgl. Arikan 1998). Siehe auch [The Islamic Foundation] 1982.

500 In der klassischen arabischen Sprache wird 'Schicksal' eher mit dem Wort *dahr* wiedergegeben, das sich auf 'Ereignisse über die Zeit' bezieht, die nicht in der Macht des Menschen stehen. In diesem Sinne hat der Begriff auch in die Sunna, und zwar in die Textsorte *hadîth qudsî* (s.u. 8.5.1.2) Eingang gefunden: *qâlal-lâhu yasubbu banû 'âdamud-dahr wa anad-dahr wa biyadîl-lailu wan-nahâr* – "Gott spricht: 'Das Volk Adams verflucht die Zeit, und Ich bin die Zeit, und in Meiner Hand sind die Nacht und der Tag'" (Ibrahim/Johnson-Davies 1980, 48). Die Gleichsetzung des Begriffs 'Zeit' mit 'Schicksal' rührt wahrscheinlich von einem früharabischen poytheistischen Konzept einer für Schicksalszeiten verantwortlichen Gottheit her, die mit dem Begriff *dahr* oder einem ähnlichen bezeichnet wurde. 'Schicksalsschläge' werden im Arabischen auch mit *banâtud-dahr* ("Töchter des Schicksals") wiedergegeben – in Reminiszenz an die altarabische Gepflogenheit, Göttern Töchter, aber keine Söhne zuzuschreiben, was der Koran im Übrigen mit einer gewissen Polemik aufgreift (vgl. 53:18 - 22). Im Koran taucht die Vokabel *dahr* an zwei Stellen auf (die Sure 76 trägt den Titel *sûratud-dahr*, ist aber auch bekannt unter dem Titel *sûratul-insân* – die "Sure mit dem Menschen"):

45:24 Und sie sagen: 'Es gibt nichts außer unserem Leben in dieser Welt, wir sterben und wir leben, und es vernichtet uns nur die laufende Zeit (*wa mâ yuhlikunâ illad-dahr*)', und sie haben darüber kein Wissen, sie vermuten nur (von Denffer 1996).

76:1 War nicht über den Menschen eine Spanne von der vergehenden Zeit (*hînum-minad-dahr*) gekommen, in der er gar nicht erwähnt wurde? (von Denffer 1996; das wird vom Korankommentar *Jalâlain* dahingehend interpretiert, dass entweder der Mensch als letztes der Geschöpfe erschaffen wurde, oder auf die Zeit des Menschen im Mutterleib bis zu seiner Geburt).

Siehe zur Frage von Fatalismus auch Hofmann 1992, 79 ff.: "Meyers Enzyklopädisches Lexikon stellt unter dem Stichwort 'Prädestination' fest, dass diese Lehre 'am konsequentesten vom Islam' vertreten wird; dies ist richtig. Daraus zieht man im Westen fast durchgängig den Schluss, dass der Islam fatalistisch sei; dies ist falsch [...] Richtig ist, dass sich die Muslime der mit dem Begriff 'Vorherbestimmung' verbundenen Problematik bewusst geblieben sind."

> "Ibn ᶜUmar berichtet, er habe Allahs Gesandten sagen hören: 'Die Schlüssel zum Verborgenen (*al-ghayb*), die keiner kennt außer Allah, sind fünf: Niemand außer Allah weiß, was morgen geschehen wird. Niemand außer Allah hat Kenntnis darüber, was im Schoß einer Mutter heranwächst. Niemand außer Allah weiß, wann es regnen wird. Kein Mensch – nur Allah – weiß, wo er sterben wird. Niemand außer Allah weiß, wann die Stunde kommt'" (Sammlung Bukhârî Vol. 6 # 219; siehe Khan 1971).

Dagegen ließe sich einwenden, dass aus heutiger Sicht mit wissenschaftlichen Methoden sehr wohl bestimmbar sei, was im Schoß einer Mutter heranwächst oder wann es regnet. Aber das tut der theolgischen Bedeutung von *qadr* keinen Abbruch; der Koran geht davon aus, dass der Mensch eine Reihe von Geheimnissen lüften kann, sofern er nach Erkenntnis strebt und Gott die Ermächtigung (*as-sultân*) zum Wissenszuwachs erteilt: Er hebt den Schleier des Verborgenen (vgl. dazu im Koran 55:33). Hier dürfte der Schlüssel dafür liegen, dass sich in der Geschichte des Islam Frömmigkeit und Wissensdrang leichter gegenseitig beflügeln konnten, als das vielleicht für die Kulturgeschichte des christlichen Abendlands galt: Die Grenzüberschreitung war und ist im Islam von vornherein theologisch integriert.

Die in Koran und Sunna maßgeblichen Inhalte im Zusammenhang mit *al-qadr* sind die individuelle Lebensspanne des Menschen und die Frage nach dem Eintreffen des Jüngsten Gerichts (Koran 3:145 und 35:11). Auch das Wechselspiel zwischen *al-qadr* (der von Gott zugemessene Entscheidungsspielraum) und *al-qadâ'* (die vom Menschen getroffenen Entscheidungen) lässt sich bis zu einem gewissen Grad in den Schriftgrundlagen des Islam nachzeichnen:

> Abû Huraira fragte den Propheten nach der besten Art, Zuflucht bei Allah zu suchen. Darauf antwortete er, mit Hinsweis auf die Koranverse 2:285 - 286: 'Nimm Zuflucht bei Allah vor den schweren Heimsuchungen, vor dem schlechten Ausgang der Dinge, vor den schädlichen Entscheidungen (*sau'il-qadâ'*) und vor der triumphierenden Schadenfreude deiner Feinde.'" (Sammlung Bukhârî Vol. 8 # 613; siehe Khan 1971; vgl. zu dieser Thematik auch Behr 1996).

Die Grundbedeutung des Worts *al-qadâ'* liegt in der arabischen Verbwurzel *qadâ* = "erledigen, beenden, abschließen, erfüllen, vervollständigen..." begründet. Die menschliche Entscheidungsmacht kann also gesehen werden als ein dialogisches Wechselspiel zwischen dem Willen Gottes, einen Entscheidungsraum zu bestimmten, und dem Willen des Menschen, diesen Raum zu gestalten und seine Grenzen auszudehnen, auch wenn sich in den Schriftgrundlagen des Islam immer wieder Texte finden, die den menschlichen Entscheidungsspielraum rundheraus in Frage stellen.[501]

Auch wenn dieses Thema in der Theologie des Islam gut verankert ist und hier auch nur in dieser Hinsicht diskutiert werden soll, muss dabei im Blick bleiben, dass das die allgemeinen philosophischen Fragen des Menschen und seiner Würde, seiner Verfügbarkeit über Raum und

---

501 Wie etwa in folgendem Hadith: "Ali berichtet: Wir saßen mit dem Propheten beisammen. Er hielt einen kleinen Stock in der Hand, mit dem der in der Erde herumkratzte. Dann senkte er den Kopf und sagte: 'Keiner von euch, dem nicht sein Platz im Paradies oder in der Hölle schon zugeteilt ist [*kutiba = "aufgeschrieben"; eigene Einfügung*]'. Da fragte einer unter den Anwesenden: 'Sollten wir uns nicht allein darauf verlassen?' Der Prophet antwortete: 'Nein. Macht weiter (*iᶜmalû*), denn jedem wird ohnehin das zu tun leicht fallen [*was er sowieso tut oder ihn seiner Bestimmung zuführt; eigene Einfügung*].' Dann rezitierte er aus dem Koran: 'Wenn nun einer gibt und gottesfürchtig ist und an das Beste glaubt, werden Wir es ihm leicht machen zur Erleichterung, und wenn einer geizig ist und nichts nötig zu haben meint und das Beste leugnet, so werden wir es ihm leicht machen zur Schwierigkeit [siehe Koran 92:5 - 10]'" (Sammlung Bukhârî Nr. 602, Bd. 8). Paret bezieht "das Beste" auf das Paradies (mit Fragezeichen in Parenthese). Der klassische Korankommentar *Jalâlain* bezieht "das Beste" auf *tauhîd* und *shahâda* ("Es gibt keinen Gott außer dem Gott") und "die Erleichterung" auf das Paradies bzw. "die Schwierigkeit" auf die Hölle.

Zeit, seiner Konzeption von Kausalität sowie seiner Vernunft betrifft, über die Muslime in Deutschland nicht nur im zweihundertsten Todesjahr von Immanuel Kant mit ihren Mitmenschen in Dialog treten können. Eine Rezeption sowohl Kants als auch ständig erneuerter Erkenntnisse der Hirnforschung[502] durch muslimisch-theologisches Denken könnte für die Konturierung islamischer Theologie im deutschsprachigen Raum positive Impulse bewirken.

8.2.3.2 Inwieweit ist der Mensch Gott gegenüber beziehungsfähig?

Man könnte – von 8.2.2 ausgehend – sagen, dass der Mensch sich zu einem Gegenüber positionieren kann, das selbst nicht den Ereignissen, die die Frage nach dem Sinn erst evozieren, sie aber auch ad absurdum führen können, unterworfen ist. Der Koran entwirft auf seinen ersten Seiten den Grundriss dieses Beziehungs-Raums:

- Der Mensch lebt als von Gott geschaffenes und unfreiwillig (2:30) in einen Raum gesetztes Wesen. Dieser Raum liegt "unten" (2:36, 38). In diesen Raum hinein wird Offenbarung/Schrift von Gott hinabgesandt (2:2, 4, 41). Dieser Raum ist von Gott geschaffen (2:29) und durch andere Räume begrenzt: der Himmel "oben" (2:19, 22), die sieben "wohlgeformten" Himmel (2:29). Der Raum ist sprachlich (2:31) und durch Bewegung (2:20) und Handeln (2:11, 30, 31) erschließ- und nutzbar (2:36, 38). Licht und Dunkelheit, Blitz und Donner sind elementare, vom Menschen sinnlich erfahrbare Elemente seines Raums (2:17, 19). Der Raum funktioniert nach als unumstößlich erfahrbaren Naturgesetzen (2:22, 24), ist und bleibt aber vorüber gehender "Ruhe-, Gestaltungs- und Aufenthaltsraum" (2:22, 30). Der Mensch ist in diesem Raum nicht allein, sondern in Gesellschaft mit "Mit-Menschen" (2:13, 44) und anderen Lebewesen (Pflanzen, Tiere; 2:22, 25, 26). Er ist mit seinen Mitgeschöpfen und der sie umgebenden Natur (Wasser; 2:22) elementar versorgungsabhängig.

- Der Mensch ist fähig, aber auch darauf angewiesen, sich zu erinnern, sich sprachlich zu verständigen (2:8, 30), zu lernen, zu deuten und Wissen zu erwerben (2:30, 32, 33) und das erworbene Wissen weiterzugeben (2:33). Bei der Orientierung im Raum hilft die von Gott mitgegebene Befähigung, Dinge bei ihrem Namen zu nennen (2:31; der erste Erinnerungs-Test, den Adam besteht). Der Mensch kann in diesem Raum aber auch die Orientierung verlieren (Vergessen, Taubheit, Stummheit, Blindheit, Fehlgehen; 2:18, 26). Andererseits ist dieser Raum im Sinne von "zu Hause" Heimstatt des Menschen ('Ruheraum' und 'Himmelsdach'; 2:22, 29).

---

[502] "Gewöhnlich diskutieren Hirnforscher über die Handlungsfreiheit: Ich hätte auch anders handeln können als ich gehandelt habe. Dazu erklären sie, dem, was sie einen 'Willensruck' nennen, gehe im Gehirn schon ein Bereitschaftspotenzial voraus, und nicht umgekehrt folge das Bereitschaftspotenzial dem Willensruck. Meine Entscheidung wäre also schon zuvor im Gehirn vorbereitet, sogar determiniert, weshalb ich mich über meine Handlungsfreiheit täusche. Kant setzt jedoch anders, genial anders an. Er geht davon aus, dass wir sprach- und vernunftbegabte Wesen sind und aufgrund des hochkomplizierten Organs, das die Hirnforscher erforschen, auch in der Lage sind, Vorstellungen von dem zu entwickeln, was gut und richtig ist, und dabei Grundsätze aufzustellen, die nicht nur unser Wohlergehen zum Ziel haben, sondern einen genuin moralischen Charakter besitzen. Erst dieser letzten moralischen Ebene entspricht die Willensfreiheit. Das [...] wird von der Hirnforschung in keiner Weise tangiert" (Otfried Höffe im Gespräch mit dem Rheinischen Merkur/Merkur Spezial. Kant, der Vater der Moderne. 29.02.2004).

- Der Mensch ist für die Erschließung seines Raums auf Anleitung durch Gott angewiesen (2:2, 37, 38). Diese Anleitung ist “Rechtleitung” von Gott (2:5) in Form von Offenbarung (Worte, Schrift), die in den Raum hinein gegeben wird (der Koran und seine “Suren” sowie die dem Koran vorangegangenen Schriften; 2:2, 22, 37, 38).

- Für den Aufenthalt in diesem Raum gelten bestimmte, von Gott gesetzte Regeln (Bund; 2:27, 40): Der Mensch hält sich nur zeitlich begrenzt in diesem Raum auf (2:36) und verlässt ihn nicht anders als durch den Tod (2:28). Als “Nachfolger Gottes” (2:30) hat der Mensch sowohl Gestaltungsauftrag (“Amt”; *khilâfa*) als auch Gestaltungsbefugnis und -befähigung (“Vollmacht”, *sultân*; 55:33).[503] Zu den Gestaltungsregeln gehören die elementare Abhängigkeit des Menschen von Versorgung in diesen Raum hinein/aus diesem Raum selbst (2:3, 22), aber auch seine Befähigung/Pflicht, als Versorger anderen und sich selbst gegenüber zu agieren, als Teil seiner begrenzten Gestaltungsmacht und seines Amts (2:3, 43). Zudem ermöglicht dieser Raum Gewinn und Verlust – mit Wirkung sowohl auf das Dasein in diesem Raum selbst als auch über diesen Raum hinaus (2:16): Der Mensch ist vielfältig und vollumfänglich rechenschaftspflichtig. Seine Gestaltungsmacht korrespondiert mit der Gestaltungsmacht Gottes, der in alle Räume hinein “wirkt” (2:10, 15, 17, 19, 20), also auch in den diesseitigen Raum hinein. Zudem durchdringt Gott alle Räume mit seinem “Wissen” (2:29). Die menschliche Gestaltungsmacht ist also nicht losgelöst von der göttlichen begreifbar.

- Der Aufenthalt in diesem Raum erfordert “geduldiges Ausharren” (2:45). Das Verlassen dieses Raums ist “Rückkehr” (2:18, 46) in die angrenzenden, ‘jenseitigen’ Räume. Das ‘Leben’ selbst aber endet nicht mit dem ‘diesseitigen Dasein’.

- An diesen Raum grenzen weitere Räume, die sich der Mensch zum Teil indirekt erschließen kann oder muss: die Welt der “verborgenen Dinge” (2:3, 33), das Jenseits (2:4) mit Blick auf Belohnung (Gärten mit Wasser, Früchten und reinen Gefährten; 2:25, 35) und Strafe (Feuer; 2:7, 24). Die Belohnung nach der “Rückkehr” erfordert im diesseitigen Raum “Umkehr” (2:18, 46) mit Blick auf die Handlungsmotive. Mit Eintritt in die jenseitigen Räume endet die Rechenschaftspflicht des Menschen.

- Entscheidend für die Bewertung der Lebensgestaltung (jenseitiges ‘Gericht’, Rechenschaftspflicht) sind die den Handlungen zu Grunde liegenden Motive und nicht die Handlungen allein (siehe in Abschnitt 8.1.3 die Fußnote 474); der Gestaltungsmacht liegt willentlich bestellte Entscheidungsmacht zu Grunde. Die in den untersuchten Koranstellen genannten Handlungen sind über Wertungen an mögliche Motive angebunden: “beten” (2:3, 43, 45), “spenden” (2:3, 43), und “rechtschaffen handeln” (2:11) – oder “Blut vergießen” (2:30) und “Unheil anrichten” (2:11, 12, 27, 30). Die Bewertungen erfolgen komplex (durch Gott, durch die Engel und durch den Menschen selbst).

- An den Aufenthalt im diesseitigen Raum, aber auch mit Blick auf jenseitige Räume sind emotionale Zustände des Menschen gekoppelt (Furcht, Hoffnung...), die sich auf die seinen

503 Dem klassischen koranarabischen Verständnis nach ist der Mensch nicht Gottes “Stellvertreter” oder “Statthalter” auf Erden, sondern lediglich jemand, dem eine Gestaltungsmacht verliehen wurde – ohne Verzicht auf die Gestaltungsmacht und -wirklichkeit Gottes. Gott hat nichts von seiner Macht delegiert (siehe dazu Roald 1994, 71 - 73, unter Hinweis auf den Islamgelehrten Ja^c^far Shaikh Idrîs).

Handlungen zu Grunde gelegten Motive auswirken. Der Mensch nimmt die Beziehung zwischen diesseitigem Raum und jenseitigen Räumen als Kausalgefüge wahr (wenn..., dann... / *do ut des*).

- Der menschlichen Entscheidungsmacht liegen also Entscheidungsnotwendigkeiten zu Grunde, die aus theologischer Sicht als von Gott gesetzt angenommen werden, aus anthropologischer Sicht hingegen aus einer wahrnehmungsbedingten und kognitiv-strukturnotwendigen Grenzüberschreitung in 'jenseitige' (ex-zentrische) Räume heraus resultieren. In den untersuchten Koranstellen geht es um folgende Entscheidungsbereiche: glauben oder nicht glauben wollen (2:6, 39), sich mit Gott (2:8), den Mitmenschen (2:8-9, 11-16) und sich selbst (2:9, 12, 13, 22, 23) auseinandersetzen wollen oder müssen, mit anderen Menschen für oder wider Gott "zusammenhalten" (Frage der Vergemeinschaftung und Loyalität als Ursache und/oder Wirkung mit Blick auf die Handlungsmotive; 2:8-14, 23, 39).

Der hiermit entworfene existenzielle Daseins-Raum ist die Lebens-Sphäre des Menschen und hat in erster Linie, wie bereits erwähnt, als *psychologischer* Raum Bedeutung. Der Mensch wird im Koran mit diesem Setting konfrontiert, das um die Frage von Leben und Sterben des Menschen herum entwickelt wird. Geburt und Tod könnte man als die weltweit unumstößlichsten und empirisch gesichertsten Erfahrungswerte bezeichnen; in ihrem Rahmen und unter ihrem Eindruck durchschreitet der Mensch seine Biographie.[504]

Diese Grundkonstellation beschreibt den gegenwartsfähigen Menschen und seine sowohl in Richtung auf seine Vergangenheit als auch auf seine Zukunft potenziell infiniten Deutungsbezüge. Das bietet die Möglichkeit einer in der islamischen Theologie gründenden anthropologischen Beschreibung der Situativität des Menschen mit Bezug zu Fragen der religiösen Sozialisation:

- Der Mensch als Individuum (re-)konstruiert seine Vergangenheit und antizipiert seine Zukunft auf der Grundlage fixierter bzw. erinnerter Erlebnisse. Vergangenheit und Zukunft sind vorrangig aus seiner Distanzfähigkeit heraus als real existent fassbar, und zwar auf der Grundlage ihrer Deutung aus dem Gegenwärtigen heraus. Der Deutung liegt eine emotionale und eine rationale Komponente zu Grunde; die Deutung kann in beiderlei Hinsicht potenziell religiöser Natur sein.

In diesem Zusammenhang spielt die Erinnerungsfähigkeit des Menschen für seine Weltbild- und Identitätsgewinnung eine zentrale Rolle. Aus informationstheoretischer Sicht sind zwar affektive Komponenten maßgeblich an der Konstitution des episodischen Gedächtnisses beteiligt, aber die Erinnerung selbst ermöglicht auch emotionale Distanz. Das eigene Erleben über die je subjektiv (re-)konstruierte Zeitschiene hinweg (siehe Koran: 'nur ein Augenblick' 79:46) kann dadurch

---

504 Es gehört aus Sicht der islamischen Philosophie zur Natur und zur Stärke des menschlichen Wesens (*akhlâq*), sich über die Tatsache des Sterbens Klarheit verschaffen zu können. Der um 1150 n.Chr. geborene, viel gereiste muslimische (und schließlich vermutlich von seinen politischen Widersachern vergiftete) Gelehrte und Philosoph "Imâm Râzî" spekulierte über Sinn und Nutzen einer welt-skeptischen Lebenshaltung und wies darauf hin, dass Gottesdienst und Gehorsam einzig dem Zweck dienen, die Seele von den sinnlichen Eindrücken dieser Welt fernzuhalten, damit sie sich allein den geistigen Wesenheiten zuwendet. Nur so wird sie im Augenblick des Todes das Ablehnenswerte verlassen und das Erstrebenswerte erreichen. Wer aber nur aus Motiven der Heuchelei gute Taten tut, der hat sich der Welt der sinnlichen Dinge verschrieben und sich am weitesten von den geistigen Wesenheiten entfernt. Wenn er also im Augenblick des Todes selbst vom Erstrebten zum Abgelehnten hinübergeht, so geht er vom Angenehmen zum Schmerzhaften, und das ist die große Katastrophe (vgl. Razi 1985, 178 ff.; eigene Zusammenfassung).

seinen Beitrag zur Genese der moralischen Urteilsfähigkeit leisten, denn Bewertung erfordert Inblicknahme, und letztere erfordert Abstand. Das ist auch für den wissenssoziologischen Blick auf die Dimension des Religiösen von Bedeutung:

> "Eine weitere wichtige Dimension der persönlichen Identität ist die Integration des subjektiven Vorgangs der Erinnerung und des Zukunftsentwurfs in die moralische Einheit einer Biographie [...] Die Ablösung von der originären Erfahrung [...] führt zur Individuation des Bewusstseins und ermöglicht die Konstruktion von Deutungsschemata und letzten Endes von Sinnsystemen. Die Ablösung von der aktuellen Erfahrung findet ihre Entsprechung in der Möglichkeit, Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft in eine sozial definierte, moralisch relevante Biographie zu integrieren" (Luckmann 1991, 84 f.).

In der theoretischen Erfordernis der subjektiven Rekonstruktion biographisch durchlebter Zeit könnte eine wissenssoziologische Begründung dafür gefunden werden, warum der Einstieg in die moralische Urteilsfähigkeit in sämtlichen entwicklungspsychlogischen Stufentheorien erst relativ *spät* angesetzt wird, obwohl moralische Urteilsabgabe (unabhängig von der Befähigung) im Rahmen der sozialen Interaktion bereits sehr *früh* zu beobachten ist (siehe dazu Nunner-Winkler 1998; siehe die Abschnitte 7.6.2.j und 9.3.3 in dieser Untersuchung). Das ist ein Befund, der nicht nur für Fragen der religiösen Sozialisation im Allgemeinen, sondern für das religionspädagogische Profil von IRU im Besonderen von Bedeutung ist:

> "Diese Integration geschieht im Rahmen fortlaufender sozialer Beziehungen und führt zur Ausbildung eines Gewissens. Die Individuation dieser zwei komplementären Aspekte des Selbst basiert auf sozialen Vorgängen. Der Organismus – für sich betrachtet nichts anderes als der isolierte Pol eines 'sinnlosen' subjektiven Prozesses – wird zum Selbst, indem er sich mit den anderen an das Unternehmen der Konstruktion eines 'objektiven' und moralischen Universums von Sinn macht. Dabei transzendiert er seine biologische Natur" (Luckmann 1991, 85).

Das stellt ein ontisch-biographisches Grundmuster scheinbar linearer fortschrittlicher Höherentwicklung beziehungsweise krisenhafter Fortentwicklung dar. Es kann vom Menschen tendenziell auf die Geschichte der Menschheit an sich projiziert werden. Das Erleben ist aber immer gegenwärtig und augenblicklich; zurückliegende Erlebnisse sind *Erinnerung an Erlebtes* ohne den emotionalen Erlebnisdruck, worin eine Voraussetzung für ihre Deutung und Bewertung, für ihre kognitiv gesteuerte Verarbeitbarkeit liegen kann. In letzter Konsequenz ist aber ein Gegenüber, das diesem Muster nicht unterworfen ist, nur denkbar als ein zeitloses, keinen Kausalbedingungen und keinem Anfang und keinem Ende unterworfenes, da es sonst seine in dieser Exzentrik gründende Stützfunktion der Sinngebung verliert. Die von Luckmann beschriebene "Face-to-face-Situation" als "Begegnung mit Mitmenschen" (ebd.), die als Ursprung für originäre (d.h. erinnerbare) Erfahrungen gesetzt wird, muss – um mit diesem Begriff weiter zu operieren – 'transzendiert' werden in die 'Face-to-face-Situation' mit demjenigen Gegenüber, das *nicht* diesen Konstruktionsgesetzen unterworfen ist. Hier liegt aus islamisch-religionspädagogischer Sicht der Ansatzpunkt der 'Stabilisierung' (siehe weiter unten zum Stichwort 'Urvertrauen').[505]

Der Koran oszilliert zwischen dem Bezug zum Einzelmenschen und demjenigen zum Menschen an sich, zwischen seiner Gegenwart und seiner Geschichte scheinbar ungeordnet hin und her. Das nicht-chronologisch angeordnete Wechselspiel des Koran zwischen den Geschichten früherer Völker und dem Ausblick auf das Jenseits so wie die Bezugsetzung zum Hier und Jetzt des Koran-Rezipienten (zur Zeit seiner Offenbarung, in der Jetzt-Zeit des Rezipienten) scheinen

---

505 Die Stabilisierung des Verhaltens. Sie geschieht bei Luckmann dadurch, dass die subjektiven Vorgänge der Erinnerung und des Zukunftsentwurfs in der Struktur eines Gedächtnisses verwoben sind, das die Erinnerungen und Entwürfe anderer Individuen enthält. "Sie haben an der 'objektiven' Wirklichkeit Teil" (Luckmann 1991, 85).

auf Wege abzuzielen, wie der Mensch trotz seiner 'gegensätzlichen' Positionierung zu Gott in eine *Beziehung* zu Gott treten kann, die auf dem für beide 'Parteien' gemeinsamen Bewusstsein um moralische Standards und deren (sic!) zeitloser Gültigkeit basiert. Die Genese von Sinn würde demnach individuell erlebte Beziehung voraussetzen, die ihrerseits von dem menschlichen Motiv lebt, den moralischen Standards im Handeln Gestalt zu verleihen. Vor diesem Hintergrund gewinnt der von Muslimen im Alltag viel bemühte Satz von der 'Allgegenwärtigkeit' Gottes für den Beziehungsaspekt zwischen Gott und Mensch und damit für religionspädagogisches Denken an Relevanz.

In den hier untersuchten Dokumenten messen die Autoren diesem Aspekt der Beziehungsfähigkeit des Menschen zu Gott eine dem 'Glauben' nahezu gleichrangige Bedeutung zu (vgl. Schaubild 2 in Abschnitt 7.1.2), was sie mit Blick auf Kinder auch ausführlicher erörtern (vgl. Abschnitt 7.1.3, Punkt 3). Rückgeführt an die Schriftgrundlagen des Islam, wird dieser Aspekt in der Regel an einigen Schlüsselstellen des Koran festgemacht, die darauf abheben, dass Beziehung unmittelbare, das heißt quasi physische 'Nähe' (*taqarrub*) voraussetzt, um tragfähig sein zu können:

2:186 Und wenn Meine Knechte dich nach Mir fragen, so bin Ich nahe (*fa 'innî* **qarîb**). Ich antworte dem Ruf des Rufenden (*'ujîbu da*ᶜ*watid-dâ*ᶜ *i idhâ da*ᶜ*ân*). Also sollen sie Mir antworten und an Mich glauben, damit sie vielleicht recht handeln (von Denffer 1996).

50:16 Und bestimmt haben Wir schon den Menschen geschaffen, und Wir wissen, was ihm seine Seele einflüstert, und Wir sind ihm näher als die Halsschlagader (*wa nahnu* **aqrabu** *ilaihi min hablil-warîd*) (von Denffer 1996).

56:83 ff. Und warum, wenn sie [*die Seele des Sterbenden, wenn sie den Körper verlässt; eigene Einfügung auf der Grundlage des Korankommentars von Jalâlain*] die Luftröhre erreicht – und ihr seid es zu der Zeit, ihr schaut zu, und Wir sind näher bei ihm als ihr (*wa nahnu* **aqrabu** *ilaihi minkum*), aber ihr habt keinen Einblick – und warum, wenn nicht Schulden beglichen werden, bringt ihr sie nicht zurück, wenn ihr wahrhaft seid? (von Denffer 1996).

Da Gott auf der Grundlage islamischer Theologie aber keine *Physis* zugeschrieben werden kann (auch wenn es in der islamischen Philosophie dahingehend eine Tradition spekulativen Denkens gegeben hat; vgl. dazu Hofmann 1992, 58 ff. und Wilderotter 1989), ist nicht bestimmbar, wie sich die 'Nähe' Gottes zum Menschen manifestiert. Deshalb heben einige Korankommentare auf die Dimension des 'Wissens' ab: Gott ist dem Menschen insofern 'nahe', als er weiß und sich kümmert und den Menschen nicht vergisst, selbst wenn dieser Gott vergisst. Von daher ist Gott dem Menschen "näher" als der Mensch Gott, und er weiß besser über den Menschen Bescheid als der Mensch selbst über sich:

35:38 Gott kennt die Geheimnisse von Himmel und Erde. Er weiß Bescheid über das, was die Menschen in ihrem Innern hegen[506] (Paret 2001).

Der Koran ordnet den Menschen einem Setting zu, das für ihn zwar als "Heimstatt" (Koran 2:36) vorgesehen ist, aber potenziell bedrohlich und damit ambivalent bleibt. Das Zutrauen des Menschen in diejenigen Segmente dieses Raums, die ihm Sicherheit geben (Koran 2:22), kann vor dem Hintergrund der allgegenwärtigen Vergänglichkeit und Unabwägbarkeit nur bedingt und mittelbar aufrecht erhalten werden. Diese strukturelle 'Verunsicherung' des Menschen

[506] *Innahu* ᶜ*âlimun bidh-dhâtis-sudûr* – Gott kennt das "Wesen" (die Natur, den Kern, die Person...) jedes Menschen, das in seiner "Brust" verborgen liegt.

konterkariert aber nicht die von Luckmann entworfene 'Sicherung' des Verhaltens, sondern bedingt sie im Sinne eines Motivs, das für das Verständnis islamisch-theologischer Entwürfe unverzichtbar ist:

> "Der Einzelne muss [...] vorhersehen, dass er für sein gegenwärtiges Verhalten verantwortlich gemacht werden könnte" (Luckmann 1991, 85).

Hinsichtlich der 'Verunsicherung' des Menschen scheint für die islamische Religionspädagogik das innere Such-Motiv des unerschütterlichen Urvertrauens mit demjenigen des frühkindlichen in Korrespondenz setzbar zu sein, so wie das für die evangelische Religionspädagogik Grund legend formuliert wurde (siehe auch Abschnitt 7.1.3 zu "Soziabilisation"):

> "Das Kind muss zunächst die Grundfähigkeit erwerben, die der eigentliche Sozialisationsprozess bereits voraussetzt: Das Urvertrauen als Grundstruktur der Umweltbeziehung [...] am ersten Kontakt mit der Mutter gewonnen" (Fraas 1978, 87; vgl. auch Erikson 1965). "Religiosität ist also sowohl Ausdruck als auch Motiv des Urvertrauens" (Fraas 1978, 100). "Spätere kognitive Frage- und Denkprozesse um die Gegenwart und Unsichtbarkeit Gottes basieren auf der affektiven Einstellung zur Vertrauenswürdigkeit des Bezugsperson. Die spätere Einstellung gegenüber der 'Verborgenheit des Ratschlusses Gottes' wird wesentlich davon abhängen, ob die Sinnhaftigkeit des elterlichen Tuns in dem beschriebenen Maß internalisiert ist. Die Mutter handelt – im Sinn Luthers – an Gottes Statt, sie ist Stellvertreterin Gottes, wie denn auch die Urerfahrung mütterlicher Fürsorge zum Bild für Gottes Handeln werden kann: 'Ich will euch trösten, wie einen seine Mutter tröstet' (Jes. 66, 13)" (a.a.O., 104 f.).[507]

Das Bild vom Menschen als einem auf Vertrauen Angewiesenen, der auf der Grundlage von Verlusterfahrung in dieser Hinsicht sein Vertrauen neu ausrichten muss, ist für alle Fragen der religiösen Sozialisation ein zentrales Leitmotiv. Die Rückgewinnung und Stabilisierung des unerschütterbaren Vertrauens setzt einen Ankerpunkt außerhalb des oben beschriebenen psychischen und physischen Settings voraus. Dabei bilden gerade die Erfahrung seiner Erschütterbarkeit (siehe unten zur Gestalt Abraham in Abschnitt 8.2.3.3) sowie die Erfahrung der Bewältigbarkeit den Ausgangspunkt für die Transzendierung des zwischenmenschlichen Vertrauens hin auf die religiöse Dimension:

> "Urvertrauen als Lebensgrundhaltung, dialogische Persönlichkeitsstruktur, Normfähigkeit und die in allen dreien sich andeutende Tendenz zum Transzendieren bilden die Voraussetzung für die Entwicklung der Persönlichkeit und damit für die religiöse Erziehung" (Fraas 1978, 121).

Auch im Koran findet sich das Bild von der Mutter als in diesem Sinne prägender Instanz wieder, an das Gott den Menschen erinnert:

> 31:14 Und wir haben dem Menschen im Hinblick auf seine Eltern anbefohlen – seine Mutter hat ihn doch überaus mühsam getragen, und bis zu seiner Entwöhnung waren es zwei Jahre –: 'Sei mir und deinen Eltern dankbar. Bei mir wird es enden.' (Paret 2001).

In der Sunna wird die Parallelität zwischen dem Urvertrauen zur Mutter (originäre Face-to-face-Situation) und dem Urvertrauen zu Gott (transzendierte Face-to-face-Situation) weiter auf die hier diskutierten theologischen Dimensionen hin ausgebaut:

---

507 "Für Paulus existiert der Mensch nicht beziehungslos als 'Ich' mit der Möglichkeit, sich in Beziehung zu... zu setzen oder auch nicht. Vielmehr gibt es den Menschen als 'Ich' nur in konkreter Beziehung zu... Menschliches Sein ist immer ein Sein im Angesicht von..., ist Sein *coram*..., wie Luther zu formulieren pflegte" (Schmithals 1980, 41).

> ᶜAbdullâh ibn ᶜUmar berichtete: Wir waren mit dem Propheten auf einem seiner Feldzüge, als er an Leuten vorbeikam und fragte: 'Von welchem Volk seid ihr?' Sie antworteten: 'Wir sind Muslime.' Eine Frau kochte, und sie hatte ihr Kind bei sich. Und immer wenn die Flammen aufloderten, entfernte sie sich mit ihrem Kind vom Feuer. Dann kam sie zum Propheten und fragte: 'Du bist Gottes Gesandter?' Er antwortete: 'Ja.' Sie sagte: 'Mögen mein Vater und meine Mutter dir geopfert sein. Ist nicht Gott der Barmherzige?' Er antwortete: 'Ja'. Sie sagte: 'Ist nicht Gott barmherziger zu seinen Knechten als eine Mutter zu ihrem Kind?' Er sagte: 'Ja.' Sie sagte: 'Die Mutter wirft ihr Kind nicht ins Feuer.' Da senkte der Prophet seinen Kopf und weinte. Dann hob er seinen Kopf und sagte: 'Gott straft keinen seiner Diener mit dem Feuer außer den ungehorsamen Widersacher, der sich gegen Gott auflehnt und sich weigert zu sagen *Es gibt keinen Gott außer dem Gott.*' (Sammlung Mishkât, zitiert in von Denffer 1984 a, 58).

Diese und ähnliche Texte der Schriftgrundlagen des Islam regen muslimische Theologen immer wieder dazu an, sich mit dem Aspekt des Weiblichen im islamischen Gottesbild auseinanderzusetzen. Der bereits eingangs erwähnte zentrale Charakterzug der Barmherzigkeit Gottes fußt in einem arabischen Wort (*rahma*), das femininen Genus trägt:

> "Demnach gewinnt der Begriff *rahma* auf den Menschen bezogen eine existenzielle Bedeutung und auf Gott bezogen die Bedeutung einer ununterbrochenen Aktion, die die Gott-Mensch-Beziehung bestimmt. Das Gott-Mensch-Verhältnis bekommt somit im Islam mütterliche, also weibliche Züge und nicht, wie im Christentum, väterliche, also männliche Züge.[508] Sein Verhältnis zu den Menschen ist somit nicht in seiner Allmacht, also in seiner Stärke begründet, sondern mehr von der *rahma* (Barmherzigkeit) bestimmt, die als oberstes Handlungsprinzip sogar seiner Allmacht eine bestimmte Richtung weist. Es ist gerade diese Barmherzigkeit, die von der Schöpfung her auf der Ebene des menschlichen Daseins von der Mutter und nur von ihr repräsentiert und jedem Kind mitgegeben wird" (Falaturi 1992, 15).

Es böte sich auf dieser Grundlage an, den von den Autoren der hier untersuchten Dokumente favorisierten Ansatz der Beziehungsfähigkeit des Menschen[509] mit Blick auf Gott zunächst im Begriffsfeld des (Ur-)Vertrauens theologisch zu verankern, welches sowohl Koran als auch Sunna in vielfältiger Weise entwerfen. Dazu ein Beleg aus dem Koran, der bereits weiter oben unter dem Gesichtspunkt der "Bestimmung" (8.2.3.a – *qadr*) zur Sprache kam und der sowohl die für diesen Ansatz notwendige affektive Vertrauenskomponente (*tawakkul*), aber auch diejenige der

---

508 "Das Gottesbild entsteht durch Zusammenwirken des individuellen Vaters, des Gottesbildes des Vaters und der im Kind wirksamen archetypischen Strukturelemente. Dabei steht der individuelle Vater wiederum in einem Abhängigkeitsverhältnis zum gesellschaftlich vermittelten Vaterbild und zu den patriarchalischen Zügen der Gesellschaftsstruktur" (siehe dazu Fraas 1973, 181 - 185). Daraus resultieren für die evangelische Religionspädagogik drei tiefenpsychologisch begründbare Fixierungen des Gottesbildes:

- auf der Stufe der individuell-empirischen Vatererfahrung (Missbrauch des Vaters als Erziehungsmittels; autoritärer Überdruck führt zu Angst, Gesetzlichkeit, Unselbständigkeit; autoritärer Unterdruck führt zu Laxheit, Haltlosigkeit, mangelnder Frustrationstoleranz und zu der Vorstellung von "billiger Gnade"; ein launischer, unberechenbarer Vater ist Abbild blinden Schicksals und dämonischer Kräfte).
- auf der Stufe der Über-Ich-Fixierung des Vaters (Die Schuld des Skrupulanten besteht darin, nicht schuldig sein zu können.).
- auf der Stufe der Projektion archetypischer Elemente nach außen (Bild des Vaters als allmächtiger Zauberer, der Meister-Vater).

509 Das arabische Wort für "Mensch" lautet *insân* und wurzelt in dem Verbstamm *anisa* = "einander zugeneigt sein, sich gegenseitig erkennen, zuhören, vertraut sein mit, vertrauen...". Das arabische Wort *insân* befindet sich in morphemischer Nähe zum Stammverb *nasiya* = "vergessen", was muslimische Theologen gelegentlich dazu bewegt, den Menschen als denjenigen zu charakterisieren, der "vergisst": seine Herkunft von Gott, seinen mit ihm geschlossenen Bund, seine Rückkehr zu Gott. Der 'Satan' hingegen ist derjenige, der den Menschen vergessen lässt, was Gott ihm aufgetragen hat (vgl. dazu Koran 18:60 - 64).

Unwägbarkeit des diesseitigen Settings des Menschen, der sich seine Zukunft “ausrechnet” (arabisch *hisâb*), zueinander in Bezug setzt:

> 65:2-3 [...] Wenn einer gottesfürchtig ist, schafft Gott ihm einen Ausweg und beschert ihm, ohne dass er damit rechnet (*wa yarzuqhu min haithu lâ* yahtasib). Und wer auf Gott vertraut, lässt sich an ihm genügen (*wa may-yatawakkal ᶜalâl-lâh fa huwa* hasbuh). Gott erreicht, was er will. Er hat allem sein Maß und Ziel gesetzt (Paret 2001).

Auch diese existenzielle Dimension wird von der Sunna aufgegriffen und vertieft:

> ᶜUmar ibn al-Khattâb berichtete: Ich hörte den Gesandten Gottes sagen: ‘Wenn ihr wirklich auf Gott vertraut, wird er euch versorgen, wie die Vögel versorgt werden, die mit leerem Magen ausfliegen und mit vollem Magen zurückkehren.’ (Sammlung Tirmidhî, zitiert in von Denffer 1984 a, 62).

Die in diesem Ansatz implizierte Infinitheit des Vertrauens wird in der Sunna eingeschränkt in ähnlicher Weise, wie das weiter oben unter der Begriffserklärung der ‘Bestimmung’ als Wechselspiel zwischen Mensch und Gott vorgenommen wurde:

> Anas berichtet: Ein Mann fragte: ‘Gesandter Gottes, soll ich mein Reittier anbinden oder auf Gott vertrauen und es nicht anbinden?’ Er antwortete: ‘Binde es an und vertraue auf Gott.’ (Sammlung Tirmidhî, zitiert in von Denffer 1984 a, 62).

Um die Frage der Beziehungsfähigkeit des Menschen zu Gott frei von religiöser Sentimentalität anzugehen, die die ‘Nähe’ Gottes herbeireden oder herbeiwünschen will, darf nicht aus dem Auge verloren werden, dass die für Beziehung notwendige physische Nähe mit Blick auf Gott ebenso entfallen muss wie ‘Ebenbürtigkeit’ oder ‘Partnerschaftlichkeit’, auf die hin Beziehung im zwischenmenschlichen Segment orientiert ist. Auch das im Islam implizit gegebene Moment eines ‘schuldhaften’ Verhältnisses des Menschen zu Gott begünstigt nicht die Annahme einer ‘intakten Beziehung’. Es birgt also gewisse theologische Risiken, von einer Beziehung zwischen Mensch und Gott zu sprechen, ebenso wie das Gebet nicht wirklich ‘Zwiesprache’ auf Augenhöhe zwischen Gott und Mensch ist. Hier müsste bei aller gebotenen Vorsicht zunächst einfach von der Fähigkeit und Bereitschaft des Menschen gesprochen werden, sich selbst auf Gott bezogen zu sehen, ebenso wie das Gebet zunächst die Ansprache des Menschen an Gott ist. Es kann sich dabei also nur um einem subjektiv erschließbaren Bedeutungszusammenhang handeln, auf den der Religionsunterricht abheben sollte – wobei gerade in der Transparentmachung dieses Zusammenhangs für die Schüler wichtige Lernprozesse begründet liegen können, die ihnen helfen, zu der Form von “selbstverantworteter und mündiger Religiosität” und zu “Glauben als bewusster Bejahung” zu finden, die die Autoren ja als Ziel gesetzt haben.

8.2.3.3 Inwieweit ist der Mensch religiös erkenntnis- und deutungsfähig (‘Fitra’)?

Wie bereits in Kapitel 7 dargelegt, gehen einige der hier untersuchten Texte auf den arabischen Begriff der *fitra* ein und erklären ihn als quasi modulhafte, “naturgegebene Anlage” des Menschen, Gott zu erkennen (vgl. die Abschnitte 7.1.2.3 und 7.2.2), als “Strukturmoment” religiöser Lebensdeutung (vgl. den Abschnitt 7.1.3), als “Glaubensgrundhaltung” (vgl. den Abschnitt 7.2.3.2), aber auch als “Gefühl” und “Unterbewusstsein”, das als wichtig angenommen wird für die Gestaltung der unterrichtlichem Gesamtaufgabe religiöser “Grundlegung” (vgl. den Abschnitt 7.5.1): der islamische Religionsunterricht soll mit dieser natürlichen Anlage “übereinstimmen” (vgl. den Abschnitt 7.5.6.e).

Der Versuch, dies für die religionspädagogische Thesengewinnung zu operationalisieren, wirft einige Fragen auf (vgl. die Abschnitte 7.5.1.4.g, 7.5.6.5.e und 7.6.2.b). Die Annahme einer von Natur aus angelegten religiösen Erkenntnisfähigkeit kann zudem mit einigen zentralen Fragen der religiösen Intelligenz kollidieren, die weiter unten (unter 8.2.3.4) auf der Grundlage koranischer Schlüsselstellen behandelt werden sollen. Letztlich würde das streng genommen *ideologisch* angelegte Konzept einer allen Menschen zueigenen Naturanlage dieser Art jede Unterrichtsmethodik per se in Frage stellen, da sich damit die Nicht-Methode zum Prinzip erheben und die Selbstwirksamkeit der religiösen Lehre verabsolutieren ließe.[510]

Eine genauere Durchsicht der besonders in den Dokumenten IPD und IFB zu findenden Koranstelle, auf die sich die Autoren berufen (siehe IPD152, IFB130), zeigt, dass sie sich bei der Übersetzung auf eine bestimmte, ausschließliche Lesart festgelegt haben, die sich zwar in einigen Koranübertragungen ins Deutsche wiederfinden lässt, aber so nicht dem arabischen Originaltext entspricht. Lediglich die Münchner Koranausgabe lässt die Problematik dieser Koranstelle erahnen; das in Rede stehende Schlüsselwort *al-fitra* kommt in seiner Form als arabisches Substantiv im Feminin Singular nur in dieser Textstelle einmal im Koran vor:

> 30:30 Also richte dein Gesicht zur Religion als Rechtgläubiger *(fa-aqim wajhaka lid-dîni hanîfan)*, die natürliche Weise Allahs (*fitratal-lâhi*), nach der Er den Menschen die natürliche Weise gab (*allatî fataran-nâsa ᶜalaihâ*), – kein Umändern für die Schöpfung Allahs (*lâ tabdîla li-khalqil-lâh*), dies ist die aufrechte Religion (*dhâlikad-dînul-qayyim*), aber die meisten Menschen wissen es nicht (*wa lâkin aktharan-nâsi lâ yaᶜlamûn*) (von Denffer 1996).

Der arabische Text teilt mit, dass es sich bei dem von den Autoren als "Naturanlage des Menschen" identifizierten Phänomen zuerst um einen Aspekt der "Natur Gottes" (*fitratul-lâhi*) handelt und erst in zweiter Hinsicht um einen Aspekt der "Natur des Menschen" (*allatî fataran-nâsa ᶜalaihâ*), der dem erstgenannten folgt.[511] Vereinfacht gesagt: Gott besitzt oder verfügt über eine bestimmte Natur (im Arabischen steht der Genitiv, der possesiv gelesen werden kann), von der ausgehend (wörtlich *ᶜalaihâ*: "auf der") er den Menschen erschaffen hat.

---

510 Der bei Rousseau zu findende Gedanke eines in der Tiefe der Seele angeborenen Prinzips der Gerechtigkeit und Tugend, eines inneren Lichts, dürfte mitentscheidend gewesen sein für seine Kritik an Erziehungsmethoden und seiner Bevorzugung der erzieherisch wirksamen Lernumgebung. An der Frage, ob es eine Anlage zur Frömmigkeit gibt, lassen sich einige Grundlinien theologisch-anthropologischen und religionspädagogischen Denkens festmachen (siehe zusammenfassend Fraas 1973, 75 - 77; siehe dort zu den Frömmigkeitstypen 67 ff.):

- Anlage-Theorie: in der katholischen Theologie beheimatet; Denkschema von Natur und Gnade; *anima naturaliter christiana*; Meister Eckarts "Seelenfünklein"; die Unmittelbarkeit des Gewissens als der Stimme Gottes im Menschen.
- Welterfahrung-Theorie: die Antworthaltung auf die Erfahrung des Numinosen; starke Gefühlhaftigkeit (*tremens, fascinosum*); das Kausalitätsbedürfnis im Kind.
- Nachahmung-Theorie: Kein Kind findet oder erfindet Gott, aber jedes ist bereit, an ihn zu glauben; Sozialisationsprozess wichtiger als Anlage oder Erfahrung; erste Ausprägung magisch, wort- und gottlos, eigentlich unchristlich, im Anschluss autoritativ-gesetzlich; Magie als phasenspezifisches Weltbewältigungssystem; ist für die religiöse Sozialisation wichtig, darf nicht unterdrückt werden.

511 Der aus dem Libanon stammende melkitisch-christliche Theologe Adel Theodor Khoury übersetzt in seinem Korankommentar mit "Das ist die Schöpfung Gottes, die er für die Menschen festgelegt hat. Die Schöpfung Gottes kann nicht abgeändert werden." In seinem eigenen Kommentar (ohne Bezugnahme auf den klassischen Tafsîr) führt der Autor aus: "Der Glaube an den einen, einzigen Gott ist so fest in den Herzen der Menschen verwurzelt, dass man ihn nicht auslöschen kann. Auch darf der Mensch die Ordnung Gottes in seiner Schöpfung allgemein nicht eigenmächtig abändern" (Khoury 2004, 517).

Es wäre aber aus islamisch-theologischer Hinsicht problematisch zu behaupten, der Mensch sei in irgendeiner Hinsicht mit Gott wesensgleich,[512] oder Gott besäße eine Naturanlage, sich selbst zu erkennen – sei es als Schöpfer, sei es als Geschaffener (das arabische Grundverb *fatara* bedeutet "aufbrechen, auseinanderbrechen, hervorbrechen"; das Passiv *futira ᶜalâ* kann indes übersetzt werden mit "in jemandes Natur liegen"). Die Interpretation des Genitivs in *fitratul-lâhi* bleibt beschränkt auf die Bedeutung *ausgehend von Gott* beziehungsweise *in Gottes Schöpfungsabsicht liegend*.

Dennoch ist dieses Konzept in muslimischer Literatur zu Fragen des Menschen, seiner Religiosität und seiner Erziehung immer ein Thema gewesen, das zur Spekulation über die Natur des Menschen angeregt hat. Von Yasien Mohamed[513] (Mohamed 1996 und 2000) stammt einer der neuesten Ansätze, sich der Frage der 'Fitra' aus religionsphilosophischer und religionspsychologischer[514] Perspektive anzunähern; es sieht sie in drei Dimensionen verankert: der "linguistischen"[515], der "religiösen" und der "vorexistenziellen" (Mohamed 2000, 55 ff.).

Yasien Mohamed beruft sich auf ᶜAlî ibn Muhammad al-Jurjânî[516], dass damit der Islam der 'Fitra' des Menschen entspreche – er sei die "natürliche Religion"[517] – und dass die 'Fitra' während der Entwicklung des Kindes im Mutterleib entstehe; es handle sich dabei um die natürliche Disposition, im Sinne einer Fähigkeit, Gott zu erkennen und darum 'Muslim' zu sein und zu bleiben. Al-Jurjânî bezieht sich dabei auf den oben zitierten Vers 30:30, der unter den Zeitgenossen Muhammads besonders Abû Huraira zum Nachdenken angeregt hat (der Hadîth von der 'Fitra der Kinder' und der Wirkung des erzieherischen Umfelds wurde nicht von

---

512 Der in der christlich-theologischen Anthropologie zu Grunde gelegte Ausgangspunkt der 'Ebenbildlichkeit des Menschen mit Gott' kann nicht auf den Islam übertragen werden.

513 Der Autor stammt aus Johannesburg (Bachelor in Arabisch und Islamwissenschaften in Durban, Master in Islamischer Psychologie in Riyad, Doktorat in Islamischer Philosophie (Ethik) in Amsterdam) und ist derzeit Dozent für Arabisch an der Western Cape University. Von ihm stammt eine viel beachtete Biographie des umayadischen Kalifen ᶜUmar bin ᶜAbdil-ᶜAzîz.

514 Modernere 'psychologisierende' Ansätze im Kontext muslimisch-theologischen Denkens knüpfen am arabischen Begriff des *nafs* an ("Selbst", "Geist", "Seele", "Psyche"; *nafas* = "Atem"). Siehe dazu Yasien 1996 und Ansârî 1992. In diesem Zusammenhang wird *fitra* auch verstanden als die dem Menschen angeborene Fähigkeit, zwischen Gut und Böse zu unterscheiden. Als einer der frühesten Vertreter einer psychologisierenden Denkrichtung gilt Imâm al-Ghazzâlî (1058-11 n.Chr.; Hauptwerk *ihyâ' ᶜulûmid-dîn* – "Von der Wiederbelebung der (Wissenschaften von der) Religion"; davon auszugsweise in Deutsch erschienen: "Das Elixier der Glückseligkeit", Köln 1959).

515 Die linguistische Dimension: In der modernen arabischen Sprache gibt es eine Reihe von Begriffen, die mit *al-fitra* in Verbindung gebracht werden können: *tabᶜ* bzw. *tabîᶜa* ("Eigentümlichkeit", "Charakter", "Typ", "Gestalt"), *sajiyya* bzw. *misâj* und *jibla* bzw. *jibilla* ("Natur", "Anlage", "Temperament"). Während sich diese Synonyme auch auf die äußere Gestalt beziehen können, bezieht sich "*fitra* [...] auf die innere Natur" des Menschen, "so wie sie in jedem Menschen existiert und unabänderlich ist" (Mohamed 2000, 55). Hier verweist der Autor auf einen bekannten Hadith aus der *Sahîfa Hammam ibn Munabbih* (siehe unten Fußnote 556).

516 Auch bekannt unter dem Namen "as-Sayyid ash-Sharîf", geboren 1339 in der Nähe von Astarabad, gestorben 1413 in Shiraz – einer der führenden Theologen unter den so genannten 'Traditionalisten' im Iran des 15. Jahrhunderts. Er erhielt seine theologische Ausbildung in Ägypten und lebte einige Zeit in Konstantinopel (um 1374) (nicht zu verwechseln mit dem ebenfalls sehr bekannten ᶜAbd al-Qâhir al-Jurjânî, einem Theoretiker und Dichter der arabischen Sprache des 11. nachchristlichen Jahrhunderts ("Die Theorie der poetischen Bilder").

517 Diese Auffassung geht auf Ibn Taymiyya zurück: Da Muhammad nicht davon gesprochen habe, dass Eltern in ihrer Erziehung die 'Fitra' des Kindes verändern müssen, um sie in den Zustand des 'Islam' zu führen (und so wie diese Veränderung mit Blick auf andere Religionen stattfindet), muss davon ausgegangen werden, dass sich der Islam und der natürliche Zustand des Neugeborenen in Einklang befinden (vgl. dazu Ibn Taymiyya 1981).

ungefähr von seinem Schüler Hammam ibn Munabbih überliefert; vgl. unten Fußnote 556): Er pflegte diese Koranstelle mit erwähntem Hadith in einem Atemzug zu zitieren. Für Abû Huraira bezog sich 'Muslim sein' auch der Form nach auf 'den (von Muhammad gelehrten) Islam' und nicht auf eine formlose, neutrale, universale Form von Religiosität. Grundlage hierfür ist die weit verbreitete Sicht, dass nur der Islam das Prinzip des reinen 'Tauhîd' (siehe unten den Abschnitt 8.5.1.1) vertrete.[518]

Unter Berufung auf den Islamgelehrten an-Nawâwî weist Yasien Mohamed aber auch darauf hin, dass unter 'Fitra' "ein unbewusster Zustand von Glauben" verstanden werden kann, "der erst durch den Prozess von Erziehung und Sozialisation ins Bewusstsein gehoben wird – je nach familiärer und sozialer Situation" (Mohamed 2000, 56): Wenn ein Kind sterbe, bevor es vom durch die Fitra angelegten Weg abgebracht wird, komme es ins Paradies – dies gelte auch für die Kinder von *mushrikûn* (wörtl. "Beigesellern", "Mitgöttergebern").[519]

'Fitra' lässt sich auch auf den oben erwähnten Begriff von 'Religion' als *dîn* rückbeziehen (vgl. oben 8.2.2). Der Autor zitiert dazu den Islamgelehrten S. N. al-Attâs (al-Attâs 1985; siehe auch al-Attâs zur Erziehungslehre des Islam unten unter 8.4.4):

> "Diese natürliche Tendenz des Menschen, Gott zu dienen und ihn anzubeten, kommt auch in dem Begriff *ad-dîn* zum Ausdruck – mit seinen Konnotationen als "Brauch", "Gewohnheit" und "Disposition" [...] In der Tat bedeutet *dîn* auch einfach nur *fitra*" (Mohamed 2000, 57).

Y. Mohamed verweist des Weiteren auf Ibn Taymiyyas[520] These, dass jedes Kind im Zustand

---

518 Dieser Meinung schließt sich Yasien Mohamed nur bedingt an, denn: "Dies ist der Islam, und zwar in seinem weitesten Sinne als Glaube und Ergebung in Gott, so wie das im Koran beschrieben wird: [Zitat der Koranstelle 3:19]" (Mohamed 2000, 57). Mit Rückgriff auf den Begriff des *tauhîd* sprechen einige muslimische Autoren auch von der Notwendigkeit eines "tauhidischen Curriculums" für die islamische Erziehung (Baba 2000, 15 ff.), womit in etwa der Gedanke von "Gott als Zentrum des islamischen Religionsunterrichts" wiedergegeben ist, den die Autoren von Dokument ZMD formuliert haben (ZMD003, ZMD004): "In curricularen Kontexten wird das Konzept der Einheit und Einzigkeit des Göttlichen zur Grundlage jedes Fachs – die 'harten' und die Humanwissenschaften. Wissen und Erziehungsprozesse sind im Islam mit *tauhîd* verwoben [*hier Verweis auf Koran 96:1-5; eigene Einfügung*]" (Baba 2000, 19).

519 Hier verweist der Autor auf folgenden Hadith: "Der Gesandte Gottes hatte die Vision eines alten Mannes, der vor einem großen Baum stand, umgeben von Kindern. Dem Gesandten wurde in dieser Vision offenbart, dass der alte Mann Abraham sei, und bei den Kinder handle es sich um diejenigen, die gestorben waren, bevor sie vom rechten Weg abgebracht werden konnten. Die Leute fragten: 'Gesandter Gottes, und was ist mit den Kindern der *mushrikûn*?' Er antwortete: 'Sie auch." (Literaturverweis bei Yasien Mohamed: Ibn Manzûr: *lisân al-ᶜarab al-muhît*. Herausgegeben von ᶜAbdullâh al-ᶜAlayâlî. Beirut 1988 / Muhammad al-Ansârî al-Qurtubî: *al-jâmiᶜ li-ahkâmil-qur'ân*. Kairo 1967.).

520 Dieser bereits erwähnte muslimische Theologe und Jurist lebte in Damaskus von 1263 bis 1328 n. Chr.. Er stand für konservativ orientiertes Reformdenken seiner Zeit. Weniger seine Ideen als die Art ihrer Genese wirken bis in die heutige Zeit nach, vor allem in den muslimischen Denkströmungen der wahhabitischen beziehungsweise salafitischen Denkschulen. Er wurde nicht nur wegen seines herrschaftskritischen Ansatzes verfolgt, sondern geriet ins Kreuzfeuer der Kritik auch seitens der etablierten muslimischen Religionsgelehrsamkeit, weil er Audodidakt war und seine gutachterlichen Stellungnahmen (*fatâwin*) losgelöst von den (vier) anerkannten Rechtsschulen erstellte. Er wurde nicht zuletzt wegen seiner Neigung zur Polemik und offenen Beleidigung unbeliebt und ist auch heute noch unter muslimischen Gelehrten umstritten, was sich jedoch weniger auf seine Person als auf einige seiner Schriften bezieht.
Ibn Taymiyya richtete sein Augenmerk auf die muslimische Gemeinschaft als Solidargemeinschaft und geriet deswegen immer wieder ins Visier der herrschenden Schichten, die ihn in Abständen inhaftieren ließen – was ihm letztlich sowohl Motiv als auch Gelegenheit bot, um viel zu schreiben: Eine Vielzahl seiner rund 350 dokumentierten Traktate, deren Zusammenstellung das Verdienst seines Schülers Ibn Qayyim al-Jauziyya ist, entstand in der Haft, in der er schließlich auch in der Nacht auf den Montag, 27. September 1328 (20. Dhûl-Qaᶜda 728 H.), verstarb. Auch die Zeit

des angeborenen und natürlich 'Guten' zur Welt komme.[521] Das 'Böse' werde ihm nur durch seine Umgebung vermittelt. Die 'Fitra' sei weniger ein ruhendes Potenzial als vielmehr der aktive Zustand des Menschen, der nach Gott strebe. Dazu bedürfe es indes Anstrengungen der Hinführung und Bewusstmachung, damit das Kind im Alter seiner 'Loslösung'[522] richtig 'wähle', und zwar den Islam als seine Religion und als Lebensweise (andere Formen von Religion stellten in sich schon eine Abweichung vom geraden Weg dar). In dieser richtigen Wahl komme erst die 'Fitra' zum Vorschein und unterscheide den Menschen vom Tier, das allein instinkt- und umfeldgeprägt sei. In dieser notwendigen Wahlfreiheit liege der islamische Grundsatz der uneingeschränkten Zwangsfreiheit in religiösen Dingen begründet: Zwang sei weder nötig noch möglich, da kein Mensch für die Erziehung verantwortlich gemacht werden könne, die er in seiner Kindheit genossen hat.

In der Regel aber wird für den Entwurf eines 'natürlichen Wegs' zu Gott weniger die Koranstelle 30:30 angerufen, sondern die Abrahamsgeschichte, so wie sie in Sure 6:74 ff. entwickelt wird. Das Argument für den Rekurs auf Abraham wird in einigen Schlüsselwörtern gesehen – allen voran in dem nicht leicht einzuordnenden Begriff *hanîfan* (adverbial[523]), so wie er in 30:30 erscheint: "Richte dein Gesicht zur Religion als Rechtgläubiger". Als "*der* Hanif"[524] lässt sich im Koran Abraham identifizieren[525]:

---

der Tartarenherrschaft über Damaskus hat ihren Eindruck auf Ibn Taymiyyas ohnehin schon theologisch-kritische Position hinterlassen: Eine Reihe heutiger 'Jihâd-Ideologien' werden auf ihn zurückgeführt. Ibn Taymiyya war zu populär geworden, als dass man ihn einfach hätte hinrichten können. Als er neben dem Grab seiner Mutter in Damskus beigesetzt wurde, sollen 200.000 Männer und 15.000 Frauen dabei gewesen sein. Viele muslimische Historiker, Korankommentatoren und Gelehrte wie adh-Dhahabî, Ibn Kathîr und Ibn al-ᶜImad al-Hanbalî wurden in ihrem Denken maßgeblich von Ibn Taymiyya beeinflusst.

521 Auch dieser Gelehrte beief sich auf den in Fußnote 556 wiedergegebenen Hadith; vgl. auch Khan 1971: Bukhârîs *kitâb al-qadr* (Band 2, # 597).

522 Ibn Taymiyya verwendet den Begriff *bulûgh*, der den Eintritt in die Geschlechtsreife und damit in die Vollmündigkeit bezeichnet.

523 Adverbial gebraucht, aber eventuell kein typischer Akkusativ des Zustands, sondern dem syro-aramäischen *hanpâ* (Religionsloser) entlehnt? Dieser Frage geht Luxenberg in seiner widersprüchlich diskutierten Analyse dieses arabischen Begriffs nach (siehe Luxenberg 2000, 39 ff.).

524 Unter den so genannten 'Hanifen' versteht man auch eine Gruppe von Personen, die sich zur Zeit Muhammads von polytheistischen Religionsformen abgewendet und dem Studium der Schriftgrundlagen monotheistischer Religionsformen zugewendet haben: "Die Muslime glauben, dass Muhammad nie Götzenanbeter war. Sicher (und historisch belegbar) ist aber, dass er den religiösen Traditionen seines Volkes und den gesellschaftlichen Zuständen gegenüber sehr kritisch eingestellt war und sich schon lange Zeit vor seiner Berufung dem Monotheismus (in welcher Form, ist unbekannt) zugewandt hatte, wie auch schon Kritiker vor ihm. Neben seiner Kaufmannstätigkeit zog er sich immer wieder in die Einsamkeit und Abgeschiedenheit der Berge zu Gebet und Meditation zurück. Diese religiöse Haltung, *tahannuth* und *tahannuf* genannt, wurde schon vor ihm von vielen praktiziert, die die Vielgötterei ablehnten und sich dem einzigen Gott Allah zuwandten; hauptsächlich von *hunafâ'*, Anhänger des Eingottglaubens, den der Koran mit Abraham in Verbindung bringt. Für sein *tahannuth* hat Muhammad eine Höhle vor dem Berg *al-Hirâ* (ca. 12 km nördlich von Mekka) gewählt und als Zeit den Ramadan. Das war auch die Zeit und der Ort seines ersten Berufungserlebnisses" (Falaturi 1990, 24 f.).

525 Zusammenfassung der Koranstellen 2:135, 3:67, 3:95, 4:125, 6:79, 6:161, 10:105, 16:120, 16:123, 22:31 und 98:5.

- Abraham (*ibrâhîm*) hat sein "Gesicht" (*wajh*) Gott zugewendet, der Himmel und Erde geschaffen hat (hat "hervorbrechen" lassen: *fatara*). Abrahams "Weg" (*millata ibrâhîma*)[526] wird vom Koran charakterisiert als frei von "Mitgötterei" (*ghaira mushrikîna bihi*) und nicht allein auf Judentum oder Christentum festlegbar (*mâ kâna ibrâhîmu yahûdiyyan wa lâ nasrâniyyan*)[527], sondern als Weg im Sinne einer "(vorbildlichen) Gemeinschaft für sich, Gott ergeben" (*ummatan qânital-lil-lâhi*). Zentrale Elemente dieses als "aufrechte Religion" (*dhâlikad-dînul-qayyim*) bezeichneten "geraden Wegs" (*sirâtin mustaqîmin*) sind die "Anbetung" Gottes (*yuqîmûnas-salâta*) und die Abgabe eigenen Besitzes an Bedürftige (*yu'tûnaz-zakâta*). Der Koran fordert auf, diesem Weg in dem hier beschriebenen Geist zu folgen (*fat-tabic û millata ibrâhîma hanîfa*).

Dies ist in etwa die Essenz aller koranischen Textstellen, welche Begriffe der Wortfamilie *hanîf* beinhalten. Das stellt damit den Rahmen von 'Religion' dar, wie sie innerhalb des Bezugsrahmens islamischer Theologie als *universal* gültig angenommen werden kann. Die in Koran 3:67 auf Abraham bezogene adverbiale Zustandbestimmung *musliman*, die hier in Antithese zu "Christ sein" (*nasrâniy*) beziehungsweise "Jude sein" (*yahûdiy*) gesetzt wird, bedeutet also nicht, dass Abraham ein Bekenntnis zum 'Islam' in der Form zugeschrieben wird, die er im siebten Jahrhundert nach Christus im Südwesten der arabischen Halbinsel angenommen hat. Vielmehr wird hier eine religiöse Grundhaltung beschrieben, die aus muslimischer Sicht unveräußerlicher Bestandteil jeder auf den einen Gott bezogenen Religion zu sein hat, um 'Religion' im Sinne eines begehbaren und von Gott angenommenen Weges (vgl. 3:19) sein zu können. Dementsprechend wird *musliman* in den Übersetzungen in andere Sprachen nicht als "Muslim sein" wiedergegeben, sondern als "(Gott) ergeben sein" (Paret 2001), "ein friedenmachend Ergebener sein" (von Denffer 1996), "having surrendered himself unto God" (Asad 1984) oder "bowed his will to Allahs" (Ali 1928), wobei die unterschiedlichen Konzeptionen hinsichtlich der Bedeutung des arabischen Worts *islâm* deutlich zu Tage treten (vgl. oben Abschnitt 8.2.2.d).

Mit Blick auf die Frage nach der 'Fitra' des Menschen und seiner generellen religiösen Erkenntnis- und Deutungsfähigkeit rangiert unter den oben ausgewerteten Koranstellen insbesondere 6:74 - 79 als Schlüsselpassage:

6:74 Und (damals) als Abraham zu seinem Vater Âzar sagte: 'Nimmst du dir Götzen zu Göttern? Wie ich sehe, befindest du dich mit deinen Leuten offensichtlich im Irrtum.'

6:75 Und so zeigten wir Abraham die Herrschaft (Gottes) über Himmel und Erde. Und er sollte einer von denen sein, die (von der Wahrheit) überzeugt sind.

6:76 Als nun die Nacht über ihn gekommen war, sah er einen Stern. Er sagte: 'Das ist (wohl) mein Herr.' Als er aber (am Horizont) verschwand, sagte er: 'Ich liebe die nicht, die verschwinden.'

6:77 Als er dann den Mond aufgehen sah, sagte er: 'Das ist mein Herr.' Als er aber am Horizont verschwand, sagte er: 'Wenn mein Herr mich nicht rechtleitet, werde ich zum Volk derer gehören, die irregehen.'

---

526 "Vorgeschriebener Weg, Religion" – das Verbalnomen von *malâ* (= "zielstrebig und schnell gehen") bedeutet im IV Stamm "diktieren".

527 Nach Francois de Blois (London) sind die im Koran erscheinenden *nasârâ* keine orthodoxen Christen, sondern Judenchristen, die in der Spätantike an der Peripherie des byzantinischen Reiches weiter bestanden.

6:78 Und als er die Sonne aufgehen sah, sagte er: ‘Das ist mein Herr. Das ist größer (als Mond und Sterne).’ Als sie aber (am Horizont) verschwand, sagte er: ‘Leute! Ich bin unschuldig [*barî’un heißt eigentlich “frei”; eigene Einfügung*] an dem, was ihr (dem einen Gott an anderen Göttern) beigesellt.

6:79 Ich wende mich (w. mein Angesicht) nunmehr demjenigen zu, der Himmel und Erde erschaffen hat. (Ich verhalte mich so) als Hanîf. Und ich bin kein Heide (w. keiner von denen, die (dem einen Gott andere Götter) beigesellen) (Paret 2001).

Diese Textstelle kann als eine Parabel dafür gelesen werden, wie sich die als naturgegeben angenommene Disposition des Menschen, Gott zu ‘entdecken’, im Zuge der Betrachtung der Natur entfaltet. Sie offenbart bei genauerer Betrachtung eine mehrschichtige Dramaturgie, was ein verallgemeinerbares Modell religiöser Entwicklung vermuten lässt:

1. Die Verse integrieren den für die Theorie religiöser Sozialisation einleuchtenden Aspekt des emotionalen Bezugspunkts für eine tragfähige vertrauensvolle Beziehung, der die Grenzen der sensorisch wahrnehmbare Umwelt überschreitet. Das Vertrauen Abrahams in seinen namentlich (!) genannten Vater (Âzar) ist erschüttert. Die Gründe dafür sind nicht explizit genannt. Der Vorwurf, dass der Vater Götterbilder herstellt, ist nicht der eigentliche Auslöser des Disputs, sondern bereits Ausdruck des Konflikts zwischen Wahrgenommenem und einem inneren Motiv Abrahams – des eigentlichen Orts, an dem die so genannte ‘Fitra’ zu vermuten wäre. Es handelt sich um das Motiv der Suche nach jemandem, den Abraham namentlich (!) zu nennen noch nicht in der Lage ist. Weiterhin ist die Fähigkeit, *Liebe* entgegenzubringen, sowie die Hoffnung auf ihre Erwiderung, eines der zentralen emotionalen Elemente dieses Motivs.
2. Abrahams Suchmotiv ist stark genug, Widerstand gegen die väterliche Autorität aufrecht zu erhalten. Dies lässt sich als verallgemeinerbares Prinzip mit der Koranstelle 31:15 erhärten. Das Motiv des religiös motivierten *Ungehorsams* gegen die eigenen Eltern wird in der bekannten ‘Luqmân-Passage’ des Koran (31:12 - 19) hervorgehoben, in der es vereinfacht ausgedrückt um Prinzipien religiöser Erziehung geht. Sie ist von ihrem Duktus her mit Deuteronomium 6, 20-25 vergleichbar:

   31:15 Wenn sie (deine Eltern) dich aber bedrängen, du solltest mir (in meiner Göttlichkeit) etwas beigesellen, wovon du keine Ahnung hast, dann gehorche ihnen nicht! Und verkehre im Diesseits auf freundliche Weise (oder: wie es recht und billig ist) mit ihnen, aber folge dem Weg derer, die sich mir (bußfertig) zuwenden! Hierauf werdet ihr (sterben und) zu mir zurückkehren. Und dann werde ich euch Kunde geben über das, was ihr (in eurem Erdenleben) getan habt (Paret 2001).

   Der Loyalitätskonflikt kulminiert in der Umkehr der “natürlichen Ordnung [...] dass Abraham seinem Vater und dem Glauben seiner Väter folgt. Daher muss seine Aufforderung an den Vater, ihm, dem Sohn, zu folgen, in den Ohren der Mekkaner geradezu absurd klingen” (Bobzin 1999, 51):

   19:43 Vater, ich habe Wissen erhalten, das du nicht erhalten hast. Folge mir, dann führe ich dich einen ebenen Weg (Paret 2001).

   Zudem bewirkt das Suchmotiv, sich intensiver mit bestimmten Phänomenen des wahrnehmbaren Kosmos auseinanderzusetzen und diese auf der Suche nach religiöser Deutung genauer in Augenschein zu nehmen: erst der Stern, dann der Mond, dann die Sonne. Das erste sensorische Wahrnehmungsmuster, das Abraham anlegt, ist der optische Größenvergleich (6:78: *hâdhâ akbar* – “dies ist größer”): je größer also, desto mächtiger. Die Macht verblasst indes

mit dem Versinken der Himmelskörper; sie zu “lieben” macht für Abraham keinen Sinn. Die hinsichtlich seines Vaters erschütterte und daraufhin auf kosmische Phänomene gerichtete emotionale Beziehung erfährt ihre Tranzendierung[528] hin auf den Verursacher dieser Phänomene. Hier tritt erstmals in der Abrahamsgeschichte ‘Gott’ in die Szene ein, und zwar nicht als mit ‘Allah’ (!) namentlich Genannter, sondern in *qualitativer* Hinsicht:

- der, der “Herr” ist (also nicht nur Macht hat, sondern sie auch ausübt);
- der, der jenseits jedes Größenvergleichs steht;
- der, der alles hervorbringt, erhält und beendet;
- der, der anleitet;
- der, der es wert ist geliebt zu werden;
- der, zu dem man sich hinwenden kann;
- der, der keinen neben sich braucht.

Dieses von Abraham induktiv erschlossene und konturierte Gottesbild wird interessanterweise nicht von ihm selbst, sondern von dem ihm nicht wohl gesonnenen Umfeld als “Allah” (“der Gott”) identifiziert und als solches namentlich (!) benannt (6:80). Als Problem derjenigen, die Abraham mit “Leute” (*yâ qaumî*) adressiert, kann also vermutet werden, dass sie verstehen, wovon (der vermutlich noch junge) Abraham redet, sie ihrem Handeln aber andere Motive voranstellen und sich gegen die Botschaft stemmen. Abraham scheint sie an etwas zu erinnern, was sie verdrängen. Er trifft damit einen offenen Nerv, denn in Koran 21:69 werfen sie ihn immerhin ins Feuer, was ihm aber nichts anhaben kann – als anschaulicher Beleg dafür, dass der, der die Macht hat, den, der ihn liebt, nicht im Stich lässt und Dinge zu tun in der Lage ist, die jeder empirischen Erfahrung des Diesseitigen widersprechen.

Im Zuge der hier erörterten Textpassage und unter Hinzuziehung anderer wird neben dem Gottesbild auch die religiöse Lehre Abrahams genauer spezifiziert. Der ‘Islam’ als *islâm* im universalen Sinne beruht demnach auf folgenden fünf zentralen Aspekten:

1 Glaube (*îmân*),
2 Gerechtigkeit (*ᶜadl* als Gegenbegriff zu *dhulm*: “Unrecht, Finsternis”),
3 Sicherheit (*amn*)[529]
und
4 Freisein (*barîʾ*) (von allem, was die vertrauensvolle Beziehung zwischen Mensch und Gott gefährdet), und
5 Gemeinschaft; genauer: die Dialektik zwischen ‘innerer’ Gemeinschaft und ‘äußerem’ Umfeld; gerade der Aspekt der ‘Sicherheit’ wird hier und auch an anderen Koranstellen vornehmlich an der religiösen Gemeinschaft und ihrer Kontinuität festgemacht. Dieser Punkt

---

528 Transzendentalphilosophische Begriffe müssen mit Bedacht in die islamische Theologie eingeführt werden. Als Zentralmotiv der Distanzüberwindung zwischen dem fernen und dem nahen Gott ist der aristotelische Begriff der ‘Transzendenz’ zunächst christlich-theologisch besetzt und hat innerhalb der Christologie seine besondere Ausgestaltung erfahren (siehe unten Fußnote 550). Für muslimisch-theologisches Denken würde es sich anbieten, von einem grundsätzlich nicht auflösbaren Wechselwirkungsgefüge zu sprechen; ‘Beziehung’ ist grundsätzlich auf ‘Begegnung’ hin ausgerichtet, aber die unmittelbare Begegnung mit Gott, die ultimative ‘Nähe’ (in der islamischen Mystik als *taqarrub* bezeichnet) setzt das Hinter-Sich-Lassen der Welt voraus. Einerseits spiegelt hinsichtlich des Urvertrauens die Abrahamsgeschichte einen konsequenten Ablösungsprozess vom sozialen Beziehungsumfeld wieder, andererseits einen konsequenten Hinwendungs- und Anbindungsprozess hin auf Gott, der letztlich auch zu einer Neugestaltung der sozialen Bindungen führt.

529 Vgl. zum Aspekt der “Sicherheit” Koran 2:126, sowie zu Fragen von Sozial- und Rechtssicherheit im Kontext islamischer Theologie Hassan 1995.

kann hier nur kurz angeleuchtet, aber nicht durcherörtert werden kann: In Vers 6:76 reagiert Abraham auf das Versinken des Sterns noch Ich-bezogen ("Ich liebe nicht..."). In Vers 6:77 findet ein Differenzierung des Umfelds statt nach "die, die in die Irre gehen" und "ich, der ich rechtgeleitet werden muss". Das stellt eine Verschiebung dar von einem rein emotionalen Aspekt hin auf eine kognitive Erkenntnis. Die Verse 6:78 und 79 teilen in einem weiteren Schritt die eigene Entscheidung Abrahams mit, sich von seinem Umfeld zu lösen ("Ich bin frei von dem, was ihr beigesellt"). Mit Vers 6:81 ist bereits von zwei "Gruppen" die Rede; es darf also angenommen werden, dass Abraham in Bezug zu einer Gemeinschaft von Anhängern gesehen wird. Mit Vers 6:84 tritt die Nachkommenschaft Abrahams auf den Plan (Isaak und Jakob). Zum einen wird daraus eine religionssoziologische Komponente deutlich, die in weiter führenden texthermeneutischen Analysen des Koran genauer in Augenschein genommen werden müsste. Zum anderen tritt ein fünftes und wichtiges Element des 'abrahamitischen Islam' hinzu, und zwar

Hinsichtlich der Frage nach der religiösen Erkenntnisfähigkeit darf nicht übersehen werden, dass sich der 'Urheber' des Koran (siehe Fußnote 235 in Abschnitt 6.4) einleitend zu dieser Abrahamsgeschichte offenbart. Es reicht hier nicht aus, allein auf Abraham zu verweisen, vielmehr muss der koranische Kontext dieser Stelle mit in den Blick genommen werden: Gott meldet sich in einer Art 'Zwischenrede' nach dem ersten 'Akt' (Vers 6:74, die Konfrontation Abrahams mit seinem Vater) in Vers 6:75 zu Wort. Es ist anzunehmen, dass allein die Erwähnung Abrahams bei den Zeitgenossen Muhammads eine Fülle von Assoziationen evozierte. Auf diese Assoziationen zielt der Koran mit dieser Geschichte ab; der Vers 6:75 legt dabei die Zielrichtung fest:

- Abraham, der in Vers 6:76 "wahrnimmt" und "hinsieht" (*yarâ*), soll von Gott etwas "gezeigt bekommen" (*nurî*): Himmel und Erde sind der alleinige "Herrschaftsbereich" (*malakût*) Gottes. Auf diesem Wege soll erreicht werden (das Pronomen der Absicht *li*), dass Abraham am Ende zu denen gehört, "die Gewissheit" haben (*li-yakûna minal-mûqinîn*). Zielangabe ist also in kognitiver wie emotionaler Hinsicht eine bestimmte Haltung,[530] die jeden Zweifel ausschließt – ein Gesichtspunkt, den der Koran bereits zu Beginn in Vers 2:2 als Leitmotiv der koranischen Offenbarung insgesamt einführt: "Dies ist die Schrift, an der nicht zu zweifeln ist, als Rechtleitung für die Gottesfürchtigen" (*dhâlikal-kitâbu lâ ghaiba fîhi hudal-lil-muttaqîn*). Diese Gewissheit zu erhalten gehört indes zu einigen der größeren Herausforderungen, denen Abraham später in seinem Leben (note bene: im Koran steht das *vor* dieser Abrahamsgeschichte!) begegnet: Er bittet Gott um einen Beweis, dass es den Tag der Auferstehung wirklich gibt – zur "Beruhigung" seines "Herzens" (*li-yatma'inna qalbî*). In diesem Stadium scheint zwar die Gewissheit erschüttert, nicht aber die Zuversicht, dass Gott der alleinige Gott ist, der "sehen macht" und der diesbezüglich angesprochen werden muss:

> 2:260 Und (damals) als Abraham sagte: 'Herr, lass mich sehen, wie du die Toten lebendig machst.' Gott sagte: 'Glaubst du denn nicht?' Er sagte: 'Doch. Aber ich möchte eben ganz sicher sein.' Gott sagte: 'So nimm vier Vögel und richte sie auf dich zu. Hierauf tu auf jeden Berg ein Stück von ihnen. Dann rufe sie, worauf sie eilends zu dir kommen. Du musst wissen, dass Gott mächtig und weise ist (Paret 2001).

530 Unter *yaqîn*, abgeleitet von dem arabischen Verbalstamm *yaqina* ("sicher wissen") kann theologisch eine Gewissheit hinsichtlich nicht sichtbarer Dinge verstanden werden, so als habe man sie mit eigenen Augen gesehen. Das trifft insbesondere auf die in Vers 2:3 erwähnten "von Gott erschaffenen verborgenen Dinge" (*ghuyûb*) zu, zu denen die Engel oder das Jenseits gezählt werden. Diese finden in den bereits erwähnten "sechs Glaubensartikeln" ihren Niederschlag, wobei Gott selbst allerdings nicht zu den *ghuyûb* gezählt wird, da er logischerweise nicht zu den von ihm selbst erschaffenen Dingen gehören kann.

Fitra

Damit wird der Passage 6:74 ff. ein deduzierbares Element vorangestellt; der unter Berufung auf Abraham angedachte explorativ-induktive Weg gewinnt als 'methodische Anleitung' gegenüber dem 'natürlichen Weg' größeres Gewicht. Letztlich entscheidend ist nicht allein die sich entfaltende natürliche Anlage zur Gotterkenntnis; damit lässt sich der Begriff der 'Fitra' in seiner religionspädagogischen Dimension zweifach fassen:

1) 'Fitra' ist zu verstehen als das Zusammenspiel zwischen einem inneren Suchmotiv des Menschen nach Gott einerseits, andererseits der Bereitschaft Gottes, auf diesen Antrieb oder diese Anfrage des Menschen zu antworten und ihn anzuleiten (2:2 und 6:77 – *hudan*).
2) 'Fitra' ist zu verstehen als das Zusammenspiel zwischen einem 'Motiv' Gottes, den Menschen anzusprechen einerseits, andererseits der Bereitschaft des Menschen, auf diese Anfrage Gottes zu antworten.

Dieses Modell von 'Fitra' als *Diskursstruktur* ließe sich theologisch schlüssiger in die weiter oben beschriebene und für den Islam Grund legende Korrespondenz zwischen 'Bestimmung' und 'Entscheidung' (*al-qadr wa-qadâ'*) als übergeordnete Verhältnisbestimmung zwischen Gott und Mensch einordnen (vgl. oben 8.2.3.a). Zudem wäre damit die in Vers 30:30 angelegte Ambivalenz der 'Fitra' als 'Gott zueigen' und 'dem Menschen zueigen' erklärbar. Die Annahme eines verabsolutierten Naturprinzips der Gotterkenntnis als ontogenetisches *Modul* hingegen würde nicht nur theologisch, sondern vor allem in religionspädagogischer Hinsicht eine Reihe von absehbar unlösbaren Problemen hervorrufen, denn das läuft hinaus auf eine zwar vielleicht pädagogisch motivierte, an Hand des Koran aber nicht nachvollziehbare Akzentverschiebung *allein* auf den Menschen und seine Natur.

Diese ambivalente Gesamtanlage legt nun nahe, die Frage nach der religiösen Erkenntnis- und Deutungsfähigkeit des Menschen bipolar im Raum stehen zu lassen, was für die denkbare Umsetzung in eine fachdidaktisch fundierte Methodik des Islamunterrichts nicht von Nachteil sein muss:

- Zum einen lässt sich die religiöse Erkenntnis- und Deutungsfähigkeit des Menschen an induktiv angelegte Weltwahrnehmungs- und Erschließungsprozesse anlehnen (über die Exploration zu glaubender Gewissheit gelangen); das ergibt sich aus der Dramaturgie der hier erörterten Abrahamsgeschichte.
- Zum anderen aber lässt sie sich auch auf glaubende Gewissheit als Voraussetzung dafür zurückführen, durch Beobachtung natürlicher Phänomene zu religiöser Deutung zu gelangen. Das ergibt sich einerseits aus der oben besprochenen Art und Weise, wie die Abrahamsgeschichte in den Koran eingegliedert ist, andererseits aus einigen anderen Koranstellen, die den Aspekt der Anleitung durch Gott stärker betonen als den der 'Entdeckung' Gottes. In folgendem Beispiel ist mit der Formulierung *lil-mûqînîn* hier die Zielangabe der glaubenden Gewissheit (*yaqîn*) vertreten:

> 51:20f. Und auf der Erde gibt es für diejenigen, die überzeugt sind (*lil-mûqînîn*), Zeichen, ebenso in euch selber. Wollt ihr denn nicht sehen (*afalâ tubsirûn*)? (von Denffer 1996).

8.2.3.4 Inwieweit lassen sich aus dem Koran Prinzipien religiöser Entwicklung und religiöser Intelligenz gewinnen?

Die Abrahamsgeschichte, so wie sie in der 6. Sure des Koran entwickelt wurde, unterstützt zunächst die Annahme eines allgemeingültigen Stufenmodells religiöser Entwicklung.[531] Was sich aus koranhermeneutischer Sicht problemlos destillieren lässt, kann aus religionspädagogischer Sicht jedoch grundsätzlich in Frage gestellt werden:

> "Nachdem das Modell einer Reihe naturhaft aufeinanderfolgender Phasen der Entwicklung problematisch geworden ist, kann es nicht um eine religiöse Entwicklungspsychologie im klassischen Sinn gehen [...] Das Religiöse kann nicht als irgendetwas zur Entwicklung des Menschen Hinzutretendes verstanden werden, sondern ist wesentlich an der Ich-Konstitution beteiligt. Auch die Stufenfolge des religiösen Urteils, wie sie im Anschluss an die kognitive Entwicklung im Sinne J. Piagets oder die moralische Entwicklung (L. Kohlberg) von F. Oser erforscht wird, ist ihn ihrer Einseitigkeit unbefriedigend" (Fraas 1984, 105; vgl. dazu auch Oser 1975, Oser/Gmünder/Fritzsche 1980, 386 ff.).

Von der angenommenen Prototypik Abrahams hin zu einer sowohl theologisch als auch entwicklungspsychologisch begründeten 'islamischen' Religionspädagogik ist es jedoch ein weiter Schritt. Bei schulischem Religionsunterricht handelt es sich um eine besondere Form religiöser Unterrichtung und Erziehung, die von ihrer formalen und inhaltlichen Anlage her 'künstlicher' ist als andere, außerschulische Kulturformen religiöser Sozialisation. Davon abgesehen muss jede auf die 'Natur' des Menschen bezogene Begrifflichkeit aus anthropologischer Sicht problematisch bleiben, so lange sie nicht auf den Begriff der Kultur als 'zweiter Natur' rekurriert. Die Sorge, dass das Profil von Religionsunterricht durch Erziehungsidealismen verzerrt werden könnte, resultiert weniger aus dem 'Glauben' an natur- oder gottgegebene Prinzipien, sondern aus der Distanz zwischen den als 'natürlich' angenommenen Feldern religiöser Sozialisation (Familie) und den schulischen. Hinzu kommt die Distanz zwischen prophetischen Erzählwelten und der Biographie eines Kindes heute.

Auch der IRU kann, wie die hier untersuchten Dokumente belegen, auf messbare Lern- und Leistungserfolge hin ausgerichtet werden; die Aspekte der Erziehungsbeeinflussung (Anleiten und Fordern) übertreffen dann bei weitem die Aspekte der Entwicklung und Förderung. Diese Verschiebung weg vom Ideal der Fitra tritt besonders in denjenigen Aussagen zu Tage, die auf die unterrichtliche Anleitung der Schüler zu einer veränderten Wahrnehmung von Wirklichkeiten abheben (vgl. ZMD024 und Abschnitt 7.2.3.2.b).

Die Geschichte Abrahams müsste demzufolge auch als eine Entwicklungsgeschichte sich verändernder Weltwahrnehmung gelesen werden. Schlüsselbegriffe wie "sehen" ("wahrnehmen"; *yarâ*), "sehen lassen" ("zeigen"; *yurî*) in Vers 6:76 oder "schauen" ("verstehen"; *basara*) in Vers 51:21 bezeugen zunächst die Vielfalt an arabischen Grundwörtern, mit denen die Prozesse von der sensorischen Wahrnehmung bis zum "Verstehen mit dem Herzen" (Vers 7:179) beschrieben werden. Ausgehend von der theologisch begründbaren Annahme, dass es sich dabei nicht einfach nur um lexikalisch begründete Auslegungsvarianten, sondern um eine 'absichtsvolle' Differenzierung durch den 'Urheber' des Koran handelt, könnte diesbezüglich eine systematische Analyse des Koran helfen, das theologische Profil 'natürlicher' Entwicklungsannahmen zu schärfen.

Ein Blick in einschlägige Textstellen des Koran bestätigt, was sich bereits in der pädagogischen Diskussion abzeichnete: Die Dimensionen der kognitiven Welterschließung, der inneren Haltung und des Handelns lassen sich nicht plausibel voneinander trennen. Der selektive Blick auf diejenigen Koranstellen aber, die sich mit den Bereichen des Wahrnehmens und Verstehens

531 Vgl. dazu eine erste zusammenfassende Darstellung aus islamisch-theologischer Sicht in Behr 1998, 211 ff..

befassen, offenbart Strukturen, die der Interdependez dieser Dimensionen zu Grunde liegen. Das einheitliche Anliegen der hier untersuchten Dokumente, die Schüler zu einer "intelligenten Auseinandersetzung" mit ihrer Religion und der Welt anzuleiten (vgl. den Abschnitt 7.2.3.2.b), lässt sich vorläufig in einem Konzept islamisch-theologischen Denkens zusammenführen, das bereits oben bei der Begriffserklärung zu 'islamische Theologie' (in Anlehnung an die modernere Definition von *ijtihâd* nach al-ᶜAlwânî 1993, 4) angeklungen ist. Es ließe sich mit "religiöse Intelligenz"[532] betiteln und in einem ersten Arbeitsbegriff zusammenfassen (siehe auch unten e):

- Unter 'religiöser Intelligenz' im Kontext islamischer Theologie ist die Fähigkeit zu verstehen, sowohl Offenbarungsinhalte zu erschließen und zu verstehen als auch die Umwelt aufmerksam wahrzunehmen. Das schließt die Fähigkeit ein, diese beiden Dimensionen zu religiöser Erkenntnis zusammenzuführen und aus dieser Zusammenführung Nutzen für die Lebensführung zu ziehen.

Dies soll nun an Hand einzelner Textstellen des Koran weiter aufgefächert werden.

a) Aufmerksame Weltwahrnehmung

Einen ersten Hinweis auf die Haltung einer aufmerksamen und interessierten Wahrnehmung im Sinne von *Auf*nahme (an Stelle von *Hin*nahme) gibt die 25. Sure des Koran, die bereits weiter oben im Zusammenhang mit der inhaltlichen Begriffsklärung von 'Islam' zur Sprache kam:

> 25:73 Und die, wenn sie mit den Zeichen ihres Herrn gemahnt werden (*idhâ dhukirû*), ihnen gegenüber nicht taub (*summan*) und blind (*ᶜumyan*) niederfallen (*lam yakharrû*) (Paret 2001).

Auch wenn in der islamischen Mystik (*tasauuf*) der Begriff des so genannten 'Dhikr' ein Moment beschreibt, das durch eine bestimmte Gebets- und Atemtechnik der Selbstversenkung hervorgerufen wird, so muss auf der Ebene der Koranhermeneutik[533] darauf bestanden werden, diesen Begriff nicht sekundär mit Bedeutung zu belegen: Er ist zunächst auf das arabische Grundverb *dhakara* ("sich erinnern", "behalten", "denken") zurückführbar und beschreibt nichts anderes als den Prozess der konkreten oder denkenden Veranschaulichung. Er steht mehr in Konnotation zu zielgerichteter Beobachtung und unverstellter Umweltwahrnehmung als zu Entrückung. Spirituelle Akte am Rande der Trance sind auf einer als volksreligiös identifizier-baren Ebene zwar in einigen islamischen Kulturräumen weit verbreitet, an Hand von Koran und Sunna in theologi-

---

[532] Das Phänomen 'Intelligenz' (*intellectus* – "Erkenntnis", "Einsicht"; "Eine allgemein anerkannte Definition für *Intelligenz* [...] gibt es nicht"; Süß 2001, 148) lässt sich an Hand testbarer Kriterien beschreiben. Die Ära der Intelligenzmessung begann Anfang des 20. Jahrhunderts mit den französischen Psychologen A. Binet und T. Simon. Insbesondere im Zuge der Diskussion um Ressourcenmobilisierung und Begabungsförderung in den 70er Jahren erfuhren testpsychologische Verfahren einen Aufschwung. Für den Bereich der Hochbegabung spielt der Faktor der Intelligenz (allgemeine und spezifische kognitive Fähigkeiten) eine wichtige, aber nicht die einzige Rolle (daneben: Schulleistung, Kreativität und produktives Denkvermögen, soziale Führungsfähigkeiten, künstlerische Leistungen, psychomotorische Fähigkeiten, Leistungsorientierung, Interessen; siehe zusammenfassend Rost 2001).
"In der *Wissenschaftssprache* wird Intelligenz häufig definiert als die Fähigkeit zur Anpassung an neuartige Bedingungen und die Fähigkeit zur Lösung neuartiger Probleme (Stern)" (Süß 2001, 148); "[...] die Unterscheidung von Intelligenz und Begabung ist fließend" (ebd.). In der Intelligenzforschung geht es um die Präzisierung skalierbarer Faktoren, ihre Integration in Strukturmodelle und die Entwicklung geeigneter Testverfahren. Die Forschung wird mitbestimmt durch die Diskussion um (biologisch bestimmbare) Faktoren der Anlage und (soziologisch bestimmbare) Faktoren der Umwelt.

[533] In diesem Sinne kann der so genannte *tafsîr* des Koran als hermeneutische Disziplin betrachtet werden; siehe dazu Waardenburg 1997, 51 ff..

scher Hinsicht allerdings nur schwer zu legitimieren. Dabei steht hier nicht die Frage ihrer theologischen Legitimation zur Debatte, sondern nur ihre Zuordnungsfähigkeit zu Fragen religiöser Erziehung und Sozialisation.

b) Kritisches Bewusstsein

Insbesondere Dokument IRH hebt ab auf die Erziehung zu "kritischer Auseinandersetzung mit ethischen Werten" (IRH048), "Kritikfähigkeit gegenüber veralteten Traditionen" (IRH070) und "kritische Untersuchung bestehender Regeln" (IRH128). In eine ähnliche Richtung tendieren – wenn auch nicht so explizit – die übrigen Dokumente. Das muss zwar zunächst gelesen werden als eine kritische Auseinandersetzung mit den vom nicht-muslimischen Umfeld gesetzten Standards, bezieht sich aber auch auf die kritische Wahrnehmung von unter Muslimen tradierten Umgangsformen mit Koran und Sunna. Das berührt auch ansatzweise einen 'historisch-kritischen' Umgang mit diesen Schriftgrundlagen dergestalt, dass ihre Kontextualität offengelegt werden soll.[534]

Diese Dimension der aufmerksamen und denkenden Wahrnehmung kann demnach grundsätzlich ergänzt werden um den Aspekt der *kritischen Anfrage*. Diese Haltung ist nicht etwa ein Randaspekt des islamischen Menschenbilds, sondern von zentraler Bedeutung: Vers 25:73 ist integriert in diejenige Sequenz des Koran, die beginnend mit Vers 63 ein grundsätzliches Profil des 'rechten Muslimseins' entwirft. Dem "Sich-Erinnern-Lassen" (Passiv *dhukira*) wird eindeutig der Vorzug eingeräumt gegenüber der Ausschaltung der beiden maßgeblichen sensorischen Kanäle – das (Hin-)Sehen und das (Hin-)Hören. Das Moment der an 'Kritik' orientierten Umwälzung des Wahrgenommenen kommt in folgendem Koranvers noch deutlicher zum Ausdruck; es handelt sich dabei um eine der recht überraschenden so genannten "Herausforderungen" (arabisch *tahaddin*), die 'Wahrheit' der göttlichen Offenbarung zu widerlegen und mit einer anderen, "besseren Sure" dagegenzuhalten:

> 4:82 Machen sie sich denn keine Gedanken (*afalâ yatadabbarûn*) über den Koran? Wenn er von jemand anderem als von Gott wäre, würden sie in ihm viel Widerspruch (*ikhtilâfan*) finden (Paret 2001; vgl. auch 2:23, 10:37 - 39, 11:12 - 14, 17:85 - 89 und 28:48 - 51)

Das arabische Verb *dabara* bedeutet so viel wie "umdrehen", "prüfen", "arrangieren", "durchdringen", und das davon abgeleitete *tadabbur* bedeutet "vertiefendes Nachdenken". Gemeint ist hier das "Bedenken" des Koran auf der Suche nach Diskrepanzen (*ikhtilâf*). Dieses arabische Wort wird im heutigen Hocharabisch eher in seiner Bedeutung von "Meinungsverschiedenheiten" verwendet. Ursprünglich aber ist damit zunächst kein negativ besetzter Begriff beschrieben, denn der fruchtbare, konstruktive Meinungsstreit ist Grundlage des *ijtihâd*. Die Wurzel des Stammverbs *khalafa* bedeutet "nachfolgen, ersetzen"; sie trägt die Konnotation der Zusammengehörigkeit und nicht der Unvereinbarkeit.[535] *Khalîf* ist jemand, der anstelle eines anderen, aber nicht auf

---

534 Damit ist üblicherweise nicht gemeint, den Wahrheitsgehalt der Offenbarung in Frage stellen zu wollen. Gemeint ist zum Beispiel der Einbezug der so genannten *asbâbun-nuzûl* – der schriftlich tradierten "Anlässe für Offenbarungen": "The Qur'ân has been revealed for guidance, for all times and situations to come. However, various *âyât* were revealed at a particular time in history and in particular circumstances. The Arabic word *sabab* (pl. *asbâb*) means reason, cause and *ma*c*rifa asbâb al-nuzûl* is the knowledge about the praticular events and circumstances in history that are related to the revelation of particular passages from the Qur'ân" (von Denffer 1983, 92).

535 Als 'Unterscheidungsmerkmal' von Dingen, die darüber hinaus zusammengehören, wird *ikhtilâf* in Koranvers 30:22 verwendet: "Und zu seinen Zeichen gehört die Erschaffung von Himmel und Erde, und die Verschiedenartigkeit eurer Sprachen und Hautfarben (oder 'Arten': *ikhtilâfi alsinatikum wa alwânikum*). Darin

Dauer, sondern auf bestimmte Zeit eingesetzt ist und im Geiste seines Auftraggebers handelt (der Mensch ist *khalîf* Gottes auf Erden; vgl. Vers 2:30). *Ikhtalafa*, der VIII. Stamm des Stammverbs *khalafa*, drückt zwar aus: "verschieden sein, verschiedener Meinung sein", aber ohne die Mitbedeutung der "Unversöhnlichkeit". Im Zusammenhang mit der hier erörterten Thematik ließe sich *ikhtilâf* demnach präzisieren als

- das Verhältnis zwischen einem 'vorherigen Standpunkt' oder einem 'vorherigen Vorwissen' und einem veränderten Standpunkt oder Wissen. Die Relation zwischen Vorher und Nachher ist entweder 'Ersetzen' oder 'Ergänzen', oder auch 'Aufrechterhalten der Diskrepanz'.

Die Erfahrung von Diskrepanzen ist aus lernpsychologischer Sicht für Erkenntnisgewinnung und Lernen generell wichtig. Widersprüche zur Vorerfahrung gelten als der ideale Ausgangsreiz für eine Impulskette, die von Verlaufsmotivation getragen ist; der Ausgangsreiz liegt im "kognitiven Konflikt".[536] Der obige Koranvers bietet mit der Vokabel *ikhtilâf* einen geeigneten Begriff, solche didaktisch nutzbaren Diskrepanzerfahrungen theologisch zu beschreiben.[537]

c) Nutzbarmachung

Begriffen wie *tadabbur* oder *ikhtilâf* kann der Ruch der Glaubensdemontage anhaften; dennoch handelt es sich bei ihnen um bewährte und anerkannte Instrumente, aus dem Koran größtmöglichen Nutzen zu ziehen. Ohne den Autoren etwa die Hintanstellung des ästhetischen oder spirituellen Eigenwerts von Religion zur Last zu legen, lässt sich sagen, dass sie den *Eigenwert* von Religion erhöht sehen durch die Steigerung ihres *Nutzenwerts*. Dabei liegen Spiritualität und Nutznießung aber auch schon im Koran begrifflich dicht beieinander; der arabische Schlüsselbegriff für letzteres ist *manfa*^{c}*a* und steht in engem Kontextbezug zum Begriff *dhikr*:

80:1-3 Er[538] zog die Stirn kraus und wandte sich ab, als der Blinde zu ihm kam. Aber wer weiß, vielleicht

---

liegen Zeichen für die Wissenden" (Paret 2001).

536 Berlyne hat vereinfacht dargestellt das ideale Reizpotenzial des menschlichen Nervensystems zwischen den beiden Extremen 'Schlaf' und 'Panik' angesiedelt und den Nachweis versucht, dass die besten Lernerfolge bei einem leicht erhöhten Erregungspotenzial in Ruhenähe erreicht werden, das hervorgerufen wird durch Widersprüche zwischen dem Neuen und dem, was man bereits gelernt hat. Das Neue wird aufgesucht (Neugier) oder vermieden (zu vertraut = langweilig, zu fremd = beängstigend). Wenn Widersprüche nicht beseitigt werden, bleibt ein Gefühl der Unzufriedenheit zurück. Dieses Gefühl zu vermeiden, hält letztlich die Motivation aufrecht; D.E. Berlyne, *Conflict, arousal and curiosity*, N. Y. 1960. Berlyne nennt drei Arten des kognitiven Konflikts: **Zweifel** (Konflikt zwischen der Tendenz, zu glauben, und der Tendenz, nicht zu glauben), **Verwirrung** (man hat mehrere gleichwahrscheinliche oder gleichsichere Überzeugungen) und **begriffliche Inkongruenz** ('Bild' und 'Ton' beziehungsweise 'Vorwissen' und 'Information' vermitteln nicht sinnvoll integrierbare Bedeutungsgehalte).

537 Auch wenn es nicht Aufgabe dieser Arbeit sein kann, unterrichtliche Artikulationsprinzipien und Methoden abzuleiten, darf man jetzt schon sagen, dass das klassische Präsentieren-Memorieren von Lerninhalten, das heute in muslimischen Medressen noch genauso verbreitet ist wie vor Hunderten von Jahren, nur bedingt zur islamischen Methodik gehört. Erfolg versprechender scheinen – wenn Lernerfolg als Erwerb von erfahrenem, internalisiertem und präsentem Wissen und als verändertes Verhalten verstanden werden soll – dialektische und hermeneutische Erkenntnismethoden zu sein, die den Lernenden mit defizitären Ausgangssituationen konfrontieren, die er forschend, problemlösend und alternativ nachdenkend zu klären hat. Das Memorieren als Schwerpunkt der vor-reformatorischen Schule galt damals der geistigen und sittlichen Förderung (siehe dazu Fraas 1973, 12). Siehe dazu aber unten Abschnitt 8.4.2!

538 Gemeint ist mit "Er" Muhammad, der im Koran dafür getadelt wird, dass er dem erblindeten Ibn Umm Maktûm keine Aufmerksamkeit widmete, als der zu Muhammad kam und ihn um 'Reinigung' bat. Muhammad befand sich gerade in einem theologischen Disput mit Mekkanern. Ibn Umm Maktum zupfte Muhammad am Ärmel, und der fühlte sich dadurch gestört. Später erwähnte Muhammad, wann immer er Ibn Umm Maktum traf: "Willkommen dem,

> will er sich reinigen oder sich mahnen lassen, so dass ihm die Mahnung nützt (*fa tanfa*c*ahudh-dhikrâ*)? (Paret 2001; von Denffer 1996 übersetzt mit "oder er wird erinnert, und es nützt ihm das Erinnern").

Ein weiterer Begriff, der dem Themenbereich des *ijtihâd* zuzurechnen ist und der für die Frage des 'Nutzens' eine wichtige Rolle spielt, ist *maslaha*, was so viel bedeutet wie "hilfreiche Sache" oder auch "Erfordernis zum Besten einer Sache". Gemeint ist der Blick dafür, was machbar ist – ein erhöhtes Gespür dafür, in welche Lage man andere bringt, wie einsichtsfähig sie sind und wieviel ihnen zuzumuten ist. Blick und Gespür dafür könnten mit dem arabischen Ausdruck *curful-ins* eingefasst werden, in etwa als "Kenntnis vom Menschen und seiner Lage" zu verstehen.

In der islamischen Geschichte führte *maslaha* dazu, dass der Kalif cUmar ibn al-Khattâb die Anwendung der Strafe für Diebstahl aussetzte, was nicht bedeutet, dass er die Strafe selbst abschaffte:

> "Wie Qurtubî berichtet, stahl ein Diener vom Besitz seines Herrn, der gegenüber dem *bait al-mâl* [*die gemeinschaftliche Sozialkasse; eigene Einfügung*] bezugsberechtigt war. cUmar sah für beide Fälle keine Diebstahlstrafe vor [*die Quellen geben keine Auskunft darüber, ob überhaupt eine Strafe verhängt wurde; eigene Einfügung*]. In seinem an Sacd geschriebenen Brief heißt es: *laisa calaihi qatcun lahu fîhi nasîb* – Es gibt für ihn keine Strafe des Handabhackens, (weil) er Anteil daran (am Eigentum seines Herrn bzw. des *bait al-mâl*) hat. Dies [*d.h. die materielle Notlage des Diebs; eigene Einfügung*] war nach cUmars Meinung ein Grund für die Aufhebung der Strafe. Ferner führt cUmar noch einen Hadith als Beweis für seine Entscheidung an: *idra'û al-hudûdu c anil-muslimîna mâ istatactum fa innal-imâma in yukhti'u fil-cafwi khairum-min an yukhti'u fil-c uqûbati fa idhâ wajadtum lil-muslimi makhrajan fa idra'ûl-hudûda canhu* – Hebt die (schweren) Strafrechtsbestimmungen von den Muslimen so viel wie möglich auf. Ein Imâm (Staatsoberhaupt, Richter), der das Maß der Vergebung überschreitet, ist besser als der, der das Maß der Strafe überschreitet. Wenn ihr für einen Muslim einen Ausweg findet, dann hebt die Strafe auf" (Ünal 1986, 93 f.).

Das erinnert an den Rechtsbegriff der 'Billigkeit' im Sinne des Bemühens, mögliches Unrecht zu verhindern, das durch die strikte und blinde Anwendung des geschriebenen Rechts entstehen könnte. Andererseits sind auch Fälle bekannt, in denen aus Erwägungen der Nutzenwirkung heraus das Strafmaß erhöht wurde, zum Beispiel die Steigerung der Strafe für Trunkenheit während der Kalifate von Abû Bakr und cUmar ibn al-Khattâb auf Grund des zunehmenden Rauschmittelmissbrauchs. Dennoch vertrat cUmar das bis heute in der islamischen Religionsgelehrsamkeit unangefochtene Prinzip, koranische Vorschriften nicht zu wörtlich auszulegen (vgl. a.a.O., 91).

d) Verstehen

Mit ihrem Ruf nach Ansprache des Verstandes stehen die Autoren der vorliegenden Texte auf dem Fundament sowohl der islamischen Schriftgrundlagen als auch der frühen Tradition muslimisch-theologischen Denkens. Einige Koranverse offenbaren jedoch noch eine weitere und nicht minder wichtige Komponente, die ein wenig aus dem einengenden Rahmen fällt, den ein streng empirisch gewonnener Intelligenzbegriff zur Verfügung stellt. Es geht dabei um das 'Herz':

> 7:179 Wir haben ja viele von den Dschinn und Menschen für die Hölle geschaffen. Sie haben ein Herz, mit dem sie nicht verstehen (*lahum qulûbul-lâ yafqahûna bihâ*), Augen, mit denen sie nicht sehen (*lahum 'acyunul-lâ yubsirûna bihâ*) und Ohren, mit denen sie nicht hören (*lahum 'âdhânul-lâ yasmacûna bihâ*). Sie sind (stumpfsinnig) wie Vieh. Nein, sie irren noch eher (vom Weg) ab (*hum adall*). Die geben (überhaupt) nicht acht (*humul-ghâfilûn*) (Paret 2001).

---

um dessentwillen mich mein Herr getadelt hat" (nach dem Korankommentar *Jalâlain*).

Aus dem Kontext herausgelöst, können solche Koranstellen den Eindruck erwecken, es gebe Menschen (und Dschinn), die schon vor ihrer Erschaffung für die ewige Verdammnis vorgesehen seien und darum gar nicht anders könnten. Gemeint ist indes: Sie *wollen* nicht und haben mit ihrer Verweigerung, zuzuhören und hinzusehen, angefangen; sie beharren so hartnäckig darauf, bis auch Gott sich verweigert. Daher der unversöhnliche Ton dieser und vergleichbarer Textpassagen (vgl. auch Koran 39:23: *dhâlika hudâl-lâh yahdî bihi may-yashâ'* – “das ist die Rechtleitung Gottes, er leitet damit wen er will”), in denen der Vorwurf erhoben wird, die Menschen hätten zuvor “ihre Herzen zu Stein gemacht”. Der folgende Koranvers greift den Schlüsselbegriff *ghafla* (“Unachtsamkeit”) auf und bezieht ihn diesmal auf Gott selbst:

> 2:74 Hierauf, nachdem das (alles) geschehen war, verhärteten sich eure Herzen (*qasat qulûbukum*), so dass sie schließlich wie Steine waren (*fa hiya kal-hijârati*), oder noch härter (*au ashaddu qaswa*). (Denn) unter den Steinen gibt es welche, aus denen Bäche hervorbrechen, und andere, die sich spalten, worauf Wasser aus ihnen herauskommt, und wieder andere, die aus Furcht vor Gott herunterkommen. Gott gibt sehr wohl Acht auf das was ihr tut (*wa mâl-lâhu bi-ghâfilin ᶜam-mâ taᶜmalûn*) (Paret 2001)

Die Frage von ‘Rechtleitung’ einerseits und ‘Fehlgehen’ andererseits entscheidet sich auf der Grundlage obiger und einiger anderer Koranstellen an Hand des Zusammenspiels von Faktoren, die entfernt an psychologische Faktorentheorien[539] erinnern. Das kann in einer Matrix dargestellt werden, die die individuell-psychologische Disposition des Menschen in Bezug auf das theologisch-anthropologische Setting berücksichtigt:

	sensorisch-kognitive Fehlfunktion	koran-arabischer Begriff
Ausgangslage	Augen / nicht sehen Ohren / nicht hören Herz / nicht verstehen	*basara* *samiᶜa* *faqiha*
	psychisch-soziale Fehlfunktion	koran-arabischer Begriff
negative Folgen	unachtsam sein in die falsche Richtung gehen sich versteifen	*ghafala* *dalla* *qasâ*

e) Achtsamkeit

Die obige Matrix kann als charakteristisch dafür angesehen werden, dass die Dimensionen des ‘Verstehens’ im Koran – abgesehen vom Offenbarungsbezug an sich – immer eine starke soziale Implikation haben. Der Begriff *qaswa* in 2:74 stammt vom Stammverb *qasâ* ab und bezeichnet eine ‘Verhärtung’ in *sozialer* Hinsicht: “Unnachgiebigkeit”, “Strenge”, “Härte”, “Rigorosität”, “Rücksichtslosigkeit” und “Gnadenlosigkeit” im mitmenschlichen Umgang und im Umgang mit

---

539 Das hierarchische Faktorenmodell von Spearman und anderen (die so genannte Englische Schule: general intelligence, verbal-numerical-educational intelligence, practical-mechanical-spatial-physical intelligence), das Faktorenmodell des Schweizer Psychologen R. Meili (Komplexität, Globalisation, Plastizität und Flüssigkeit), das Modell der Primärfähigkeiten (Thurstones multiple Faktorentheorie: verbal comprehension, word fluency, memory, reasoning, number, space, perceptual speed), das morphologische Intelligenz-Strukturmodell J. P. Guilfords, in dem nach Gedächtnis- und Denkoperationen unterschieden wird, R. B. Cattells Zwei-Faktoren-Theorie (der General Fluid Ability Factor / die allgemeine und weit gehend angeborene Leistungskapazität, und der General Crystallized Ability Factor / die Summe aller Einzelfähigkeiten im Hinblick auf spezielle Leistungsbereiche). “Die faktorenanalytische Forschung hat bisher rund 100 Einzelfaktoren der Intelligenz ermitteln können” (Heller 1976, 20).

sich selbst. Koran-arabische Parallelbegriffe hierzu sind die adverbialen Bestimmungen *jabbâran* und *shaqqiyyan*, die in ihren negativen Konnotationen in etwa "tyrannisch", "gewalttätig" beziehungsweise "unselig" (gemeint ist die Trennung der Verwandtschaftsbande) bedeuten, oder *fadhdhan* ("grob") und *ghalîdhan* ("dick", "ungeschlacht", "rau", "verschlagen").

Dieses Begriffsfeld wird vom Koran in Antithese zu Begriffen wie *luyûna* ("Milde", "Mitmenschlichkeit", "Flexibilität"[540]), *rahma* ("Barmherzigkeit") oder *mawadda* ("Sympathie", "Liebe") gestellt. Von hier ausgehend ließe sich eine weitere vorläufige Arbeitsdefinition von 'religiöser Intelligenz' formulieren:

- In der islamischen Theologie kann unter 'religiöser Intelligenz' die Befähigung zu mitmenschlichem sozialem Management auf der Grundlage des religiösen Handlungsmotivs der Achtsamkeit verstanden werden.

Dazu einige Beispiele aus dem Koran:

3:159 Und in Anbetracht von Gottes Barmherzigkeit (*rahma*) warst du mild zu ihnen (*linta lahum*). Und wenn du grob und hartherzig *(fadhdhan ghalîdhal-qalbi)* gewesen wärst, wären sie dir davongelaufen. Verzeih ihnen nun *(fa^c^fu ^c^anhum)* und bitte Gott für sie um Vergebung *(wa-staghfir lahum)*, und ratschlage mit ihnen *(wa shâwirhum)* über die Angelegenheit. Und wenn du dich erst einmal entschlossen hast, dann vertrau auf Gott. Gott liebt die, die ihm vertrauen (Paret 2001).

20:43f. Geht beide zu Pharao. Er ist aufsässig *(innahu taghâ)*. Darum sprecht sanft zu ihm *(faqûlâ lahum qaulal-layyina*), damit er sich vielleicht ermahnen lässt *(la^c^allahu yatadhakkaru)* und sich (vor Gott) fürchtet (Paret 2001).

30:21f. Und zu seinen Zeichen gehört es, dass er euch aus euch selber Gattinnen geschaffen hat, damit ihr bei ihnen wohnet. Und er hat bewirkt, dass ihr einander in Liebe *(mawadda)* und Erbarmen *(rahma)* zugetan seid. Darin sind Zeichen für Leute, die nachdenken *(yatafakkarûn)*. Und zu seinen Zeichen gehört die Erschaffung von Himmel und Erde und die Verschiedenartigkeit eurer Sprachen und (Haut-)Farben. Darin liegen Zeichen für die Wissenden *(ya^c^lamûn)* (Paret 2001).

39:23 Gott hat die beste Verkündigung herabgesandt [...] die diejenigen, die ihren Herrn fürchten [...] an Leib und Seele (wörtl. *julûduhum wa qulûbuhum* – ihre Häute und Herzen) besänftigt *(talînu)* und dazu anhält, Gottes zu gedenken *(ilâ dhikril-lâh)* [...] (Paret 2001)

Die Dimension der 'Achtsamkeit' wird im Koran auch auf die prophetische Figur von Jesus, seine 'Jünger' (*al-hawâriyûn* – die "Reinen", vgl. dazu 61:14) und seine 'Anhänger' (also Christen und nicht Juden, obgleich Jesus im Koran Prophet des Volkes Israel ist; vgl. dazu 57:27) bezogen gesehen:

19:30 ff. Er sagte: Ich bin der Diener Gottes. Er hat mir die Schrift gegeben und mich zu einem Propheten gemacht. Und er hat gemacht, dass mir, wo immer ich bin, die Gabe des Segens verliehen ist, und mir das Gebet und die Almosensteuer anbefohlen, so lange ich lebe, und dass ich gegenüber meiner Mutter pietätvoll sein soll. Und er hat mich nicht gewalttätig und unselig gemacht (*wa lam ja^c^alanî jabbâran shaqqiyyan*) (Paret 2001).

Das 'Verstehen mit dem Herzen' rangiert in derartigen Kontexten an erster Stelle. Der Prozess dieses Verstehens – darüber darf die Vielfalt der hier vertretenen Entwürfe nicht hinwegtäuschen

---

540 Dieser arabische Begriff bezeichnet so etwas wie "Biegsamkeit" und im übertragenen Sinn "Flexibilität"; vgl. dazu 34:10 "[...] und wir machten für ihn (David) das Eisen weich (*alannâ* – "wir machten biegsam)" (Paret 2001) und 59:5 "Was ihr abgeschnitten habt an Palmen (*lîna* – wörtl. "Biegsamen") [...]" (Paret 2001).

– wird vom Koran dabei nicht als ein psychologischer Automatismus entwickelt, sondern theologisch sowohl im Wirken Gottes als auch in der Haltung des Menschen verankert:

> 39:22 Ist denn einer, dem Gott die Brust für den Islam geweitet hat (*sharahal-lâhu sadrahu lil-islâm*), so dass er von seinem Herrn erleuchtet ist (*fahuwa ᶜalâ nurim-mir-rabbihi*) gleich einem, der verstockt im Finstern tappt? Wehe denen, die ein verhärtetes Herz haben und sich vor der Mahnung Gottes verschließen (*fawailul-lil-qâsiyâti qulûbuhum-min dhikril-lâhi*). Die befinden sich offensichtlich im Irrtum (*'ûlâ'ika fî dalâlim-mubîn*) (Paret 2001).

Damit ist eine Domäne beschrieben, die sich der psychologischen Forschung bislang noch zu entziehen scheint. Es spielen da Begriffe wie Intuition, Inspiration und Glauben hinein, die nur schwer in Bezug zu empirischen Fakten gesetzt werden können. Entscheidend für die islamische Religionspädagogik scheint dabei zu sein, dass die Sphären von Spiritualität und Verstehen nicht auseinander fallen, sondern fest ineinander verwoben sind, und zwar über die Dimension des *sozialen Handelns*. Das folgende Koranzitat hebt diese Verknüpfung noch deutlicher und mit vergleichsweise drastischen Formulierungen hervor:

> 47:21 ff. Gehorsam (*tâᶜatun*) und geziemende Worte (*wa qaulum-maᶜrûfun*) würde ihnen besser anstehen. Es wäre, wenn die Sache ernst wird, besser für sie, sie würden Gott gegenüber aufrichtig sein. Ob ihr wohl, wenn ihr euch abwendet, auf der Erde Unheil anrichten (*tufsidû fil-ard*) und die Bande eurer Blutsverwandtschaft zerreißen werdet (*tuqattiᶜû arhâmakum*)? Das sind diejenigen, die Gott verflucht hat (*laᶜanahumul-lâh*). Er hat sie taub gemacht (*asammahum*) und ihre Augen erblinden lassen (*aᶜmâ absârahum*). Machen sie sich denn keine Gedanken über den Koran (*afalâ yatadabbarûnal-qur'ân*)? Oder sind ihre Herzen verschlossen (*am ᶜalâ qulûbihim aqfâluhâ*)? (Paret 2001).

f) Zusammenschau einiger zentraler theologischer Kriterien von 'religiöser Intelligenz'

Auch wenn nun zusammenfassend diejenigen Kriterien religiöser Intelligenz zusammengestellt werden, die sich aus der Analyse obiger Koranstellen ermitteln lassen, darf das nicht als Beleg dafür missverstanden werden, dass allein diese die Glaubensfindung berühren oder hinreichend für sie sind. Diese Tendenz scheint in einigen der hier untersuchten Dokumente aber nachweisbar, weil die Autoren die theologische Komponente der vorrangigen Wirksamkeit Gottes auf den Prozess der "Herzenserleuchtung" (vgl. oben 39:22) weit gehend vernachlässigen – ihr Blick ist primär auf die methodefähigen Aspekte von "Rechtleitung" (*hudan*) gerichtet; ihnen geht es um den Religionsunterricht, den sie uneingeschränkt und undiskutiert auf die Zieldimension des Glaubens ausrichten.

Aber angesichts einer auch in den Dokumenten implizit zum Ausdruck gebrachten Kritik an elementarisierender Wissenschaftlichkeit könnte hier aus theologischer Perspektive ansatzweise der Versuchung entgegengewirkt werden, Intellekt gegen Intuition, Wissen gegen Glauben sowie Sachlichkeit gegen Spritualität aufwiegen zu wollen. Im Folgenden soll der Teilbereich 'religiöser Intelligenz' zusammenfassend zwischen zwei (vorläufigen) Bezugspunkten aufgespannt werden. Dies ist nicht als starre Systematik zu verstehen, sondern ergibt sich in noch lockerer Form aus den bisherigen Koran-Zitaten: Aspekte, die zur Intelligenz selbst gehören, und Aspekte, die dem Einfluss von Intelligenz unterliegen. Zudem kann die Grenze zwischem einem universellen, überindividuellen Begriff einer quasi anthropologisch determinierten religiösen 'Intelligenz' des Menschen (naturgegebene Befähigung) einerseits und einem individuellen, in seiner Ausprägung skalierbaren Begriff etwa einer religiösen 'Begabung' (willentliche Bereitschaft) nicht scharf gezogen werden: Ausgehend von Koranversen wie 49:13 muss darüber nachgedacht werden, ob es so

etwas wie ‘religiöse Begabung’gibt, die ungleich unter den Menschen verteilt ist. Es handelt sich bei dem, was hier zur Diskussion gestellt wird, um ein zunächst *theologisch* begründetes Faktorenmodell religiöser Intelligenz:

Faktoren, die zum psychischen Bereich der religiösen Intelligenz gehören:[541]

- **Das “Sehen”** (*basar*), 25:73. Der Gegenbegriff wäre “Blindheit” (*caman*) im Sinne von “Dummheit” (*camîya*).[542]
- **Das “Hören”** (*samc*), 25:73. Der Gegenbegriff ist “Taubheit” (*samam*). Dies ist der direkte Bezugspunkt zu dem Begriff “Gehorsam” (*tâca*). Der Koran bildet an verschiedenen Stellen dieses Begriffspaar, zum Beispiel in 2:285: “[...] wir haben gehört (*samicnâ*) und wir haben gehorcht (*atacnâ*) [...] (von Denffer 1996).
- **Das “Bedenken”** (*tadabbur*), 4:82 und 47:24. Dies umschließt das Hinterfragen, das In-Bezug-Setzen und das Falsifizieren beziehungsweise Verifizieren. Dazu gehört auch das Lösen von Widersprüchen bzw. das problemlösende Denken (der Ausgangsbegriff in 4:82 war *ikhtilâf*).
- **Das “Verstehen”** (*caql, fiqh*); damit sind das verstandesmäßige, kognitive Erfassen und das Begreifen mit dem offenen, weiten Herzen (*sharh*) gemeint. Der Gegenbegriff wäre “zugeschlossen sein, verknotet sein” (*iqfâl*). Als Schlüsselstellen im Koran wurden zitiert 7:179, 39:22 und 47:24.
- **Das “Erinnern” und “In-Erwägung-Ziehen”** – sich an Gott erinnern, an Gott denken, Vers 80:4. Dies steht in Zusammenhang mit dem “Nutzbarmachen” der Offenbarung, aber auch mit anderen an solchen Textstellen erwähnten erziehungswirksamen Konzepten wie die Selbstläuterung (*tazkiyya*). Darüber hinaus ist es der Gegenbegriff zu “Vergessen” (s.u.). Der Koran weist vor allem darauf hin, dass der Mensch dazu neigt, die Begegnung mit Gott zu vergessen (siehe oben Fußnote 509). Das Gegenteil, nämlich die Begegnung mit Gott immer im Blick zu behalten und sich darauf vorzubereiten, gehört zum Begriffsfeld “Gottesfurcht” (*taqwâ*) (der passende arabische Ausdruck für diese Haltung wäre *ihtisâb* – “das Berechnen”, das “Erwägen”).
- **Das “Sprechen”**, ausgehend von Vers 2:18 und dem Gegenbegriff “Stummheit” (*bakam*).
- **Das “Stehen”**, (*qawâm*: “gute Kondition”, “Kraft”, “Energie” oder *qiyâm*: “Ausführung”, “Umsetzung”), oder präziser:
  1. Stehvermögen haben,
  2. einen Standpunkt beziehen können,
  3. für etwas gerade stehen können,
  4. zu einer Sache oder zu jemandem stehen können, und
  5. für jemanden einstehen,[543] ausgehend von 25:73, wo die Gegenbegriffe *kharra* (“nieder-

---

541 Siehe dazu auch unten den Abschnitt 8.4.4!

542 Der Koran erwähnt die “Blindheit des Herzens” als Ursache dafür, dass die Menschen nicht “mit den Herzen begreifen”, in 22:46: “Also reisen sie nicht auf der Erde umher, und haben sie Herzen, mit denen sie verstehen (*qulûbuy-yacqilûna bihâ*), oder Ohren, mit denen sie hören (*'âdhânuy-yasmacûna bihâ*)? Also nicht die Blicke sind blind (*lâ tamcil-absâr*), sondern die Herzen sind blind (*tamcil-qulûb*), die in den Brüsten sind” (von Denffer 1996).

543 Deshalb wird der im Zusammenhang mit der Frauenfrage viel diskutierte Vers 4:34 (*ar-rijâlu qawwâmûna calân-nisâ'*) auch übersetzt mit “die Männer stehen für die Frauen ein” und nicht mit ”die Männer stehen über den Frauen” (vgl. von Denffer 1996 und Paret 2001, insbesondere auch den Kommentar zu 4:34 in Khoury 2004).

sinken, in der Hüfte einknicken"[544]) und *ghafla* ("Unachtsamkeit") erwähnt sind: Damit ist der Mangel desjenigen angesprochen, der die Offenbarung Gottes wahrnimmt, aber ihre Konsequenz missachtet und seinem Handeln andere Maßstäbe zugrunde legt.

Faktoren, die in sozialer Hinsicht dem Einfluss von religiöser Intelligenz unterliegen:
Eine deutliche Grenze zwischen Kriterien kognitiver und sozialer Intelligenz (Handlungskompetenz) lässt sich nicht ziehen. Mit den folgenden Aspekten aber ist dieser Übergang ansatzweise beschreibbar:

- **Die "Mündigkeit"**, die "Beschlussfestigkeit", bezogen auf die koran-arabischen Begriffe *ᶜazm* und *hukm* (Urteilsvermögen). Ein Blick in den Kontext der *tadabbur*-Stelle in Vers 47:24 enthüllt das Zusammenspiel der Intelligenzkriterien mit der Fähigkeit, an einer beschlossenen Sache (*amr*, wörtlich "Befehl") festzuhalten (47:21).
- **Die "Wahrhaftigkeit"**; sie geht aus dem vorangegangenen Punkt hervor und ist in sozialethischer Hinsicht wichtig. Dieser Faktor ergibt sich aus der Analyse derjenigen Koranstellen, die von der "Verstummung" (*bakam*) handeln:
  1. die Wahrheit sagen (*kalimatul-haqq*),
  2. die Wahrhaftigkeit im Handeln (*sidq*),
  3. das gute (kenntnisreiche) Wort (*qaulum-maᶜrûf*; vgl. 47:21),
  4. das Warnen vor dem Tag des Gerichts um der Sache willen und ohne Erwartungshaltung gegenüber dem Nächsten (*indhâr*; vgl. 2:6 - 7), und
  5. die gute Botschaft vermitteln, wiederum ohne Anspruch dem Nächsten gegenüber (*bishâra*; vgl. 2:25).
- **Das "Wissen"** im Sinne von *yaqîn* (verstehendes Wissen, Überzeugungswissen; vgl. das Kapitel über Abraham), nicht im Sinne von *ᶜilm* (Wissensinhalte, abfragbares Wissen). Ein Beispiel für *yaqîn* als "Wissen" von Dingen, die empirisch nicht erfahrbar beziehungsweise nachprüfbar sind, steht in Vers 2:1-4 oder parallel dazu in folgendem Koranvers:

> 31:1f. "Alif. Lam. Mim. Dies sind die Zeichen der weisen Schrift. Rechtleitung und Barmherzigkeit für die Guthandelnden, die das Gebet einrichten und die Zakat-Steuer geben, und sie, - vom Jenseits sind sie überzeugt (*mûqinûn*) (von Denffer 1996).

- **Die "Weisheit"** (*hikma*), vgl. dazu 16:125. Dieses Wort, das eng mit dem Begriff der "Urteilsfähigkeit" (*hukm*; vgl. 19:12) verwandt ist, geht zurück auf das Stammverb *hakama*, das ursprünglich soviel bedeutet wie "die Zügel führen" (im Sinne von "den Weg kennen und auf den Weg lenken"). Hier ist eine Form 'praktischer Weisheit' gemeint: die Botschaft Gottes verstehen, sie im eigenen Leben umsetzen und schließlich andere dazu anleiten, die Botschaft zu verstehen und sie in ihrem Leben umzusetzen. Das biblische Begriffsfeld der *sophia* weist über diesen praktischen Aspekt weiter hinaus als der Koran.[545]

---

[544] Für sich genommen ist *kharra* kein Wort, das man a priori negativ besetzen könnte. Es kommt dabei auf den Kontext an, wie die Koranstelle 19:58 zeigt: "Diese sind es, denen gegenüber Allah gnädig gewesen ist von den Propheten aus der Nachkommenschaft Adams, und von denen, die Wir mit Nuh (Noah) mitgenommen haben, und aus der Nachkommenschaft Ibrahims und Israils und von denen, die Wir recht geleitet und Uns gewählt haben. Wenn ihnen die Zeichen des Allerbarmers verlesen wurden, sanken sie nieder (*kharrû*), in Niederwerfung und weinend" (von Denffer 1996).

[545] Man kann angesichts der Vielfalt dieses Wortfelds im AT nicht von einem einheitlichen Begriff sprechen. Ebenso wie im Koran-Arabischen gehören weitere Begriffe dazu: "The Hebrew term for wisdom (*hkm*) occurs in one form or another 318 times in the OT" (Murphy 1992, 920). In der überwiegenden Mehrzahl der Begriffs

- **Die "Folgsamkeit"** oder auch Gehorsam (*tâ^ca*); Ausgangspunkt sind die Verse 47:21 und 4:59.
- **Die "Rechtleitung";** gemeint ist das Rechtgeleitetsein durch Gott (*hudan*), Verse 2:16 und 39:23.
- **Der "Nutzen"** (*manfa^ca*; 80:4); die Offenbarung soll dem Muslim selbst, seinem Umfeld, allen Menschen und der Schöpfung insgesamt zugute kommen und nicht einfach "verpuffen". Der Koran spricht an vielen Stellen vom Nutzen für das Jenseits.[546]
- **Der "Schutz"** oder das Hüten, das Behüten (*wiqâya*, ausgehend von der Koranstelle 66:6). Die dort formulierte Zielangabe, "sich und die Angehörigen vor dem Feuer zu (be)hüten", lässt sich in folgenden Punkten konkretisieren:
    1. **Schutz vor der Verweigerung des Glaubens** (*kufr*). Die Textstelle 2:6 - 7 zeigt, dass die Glaubensverweigerung der Hauptgrund dafür ist, warum Gott die "Herzen versiegelt". Dazu gehört ebenfalls der Schutz vor dem "Wort der Glaubensverweigerung" (*kalimatul-kufr*) als Gegenbegriff zu obigem "Wort der Wahrheit" (*kalimatus-sidq*).
    2. **Schutz vor Heuchelei** (*nifâq* oder *munâfaqa*); vgl. 2:10 - 20 und 25:73 sowie zahlreiche andere Textstellen des Koran.
    3. **Schutz vor dem Fehlgehen** (*dalâla*) in der Lebensweise als Folge der Glaubensverweigerung und des verhärteten oder versiegelten Herzens, so wie in 2:16 und in 39:22 erwähnt.
    4. **Schutz vor dem Vergessen**, das in Form von Unachtsamkeit und Unaufmerksamkeit (*ghafla*) oder Verlust des Gedächtnisinhaltes (*nisyân*) in Erscheinung tritt.[547]
    5. **Schutz vor dem Ungehorsam**, vor dem Sich-Widersetzen (*^cisyân*). Dem "Hören und Gehorchen" (s.o.) setzen die Menschen entgegen: "Wir hören und wir widersetzen uns." (2:93: *sami^cnâ wa ^casainâ*).

---

verwendungen ähnelt das AT dem Koran: "The term is applied to artisan skills [...] More often wisdom is used in the sense of cleverness or cunning. The actions of even the smallest animals betray their 'wisdom' in surviving [...] The wise know when to speak an when to be silent [...] This orientation to proper action is fundamental, for wisdom is practical, not theoretical [...] in fact a striking parallelism between *hkm* and *sdq* ('righteous')" (ebd.). Erwähnt wird in diesem Zusammenhang auch die Bedeutungsnähe des hebräischen Wortstamms *byn* (verstehen). Das ist parallelisierbar zu den koran-arabischen Stämmen *sadaqa* (wahrhaft sein) und *bâna* (im II. Stamm: "sichtbar machen", "beweisen"). Weisheit wird im Koran von Gott "gegeben" (*atâ*; vgl. Sure 31:12), ähnlich wie im AT (vgl. im Buch der Weisheit 7, 15-21). Sowohl im Koran als auch im AT ist das zentrale Textgenre, an das "Weisheit" angebunden ist, das Gleichnis (hebräisch *mâshâl*, arabisch *mathal*) als kurzes, aphorismenhaftes Lehrstück: "[...] the speech is assertive, apparently self-explanatory, and says something as though it is *a priori*; it is frequently paradoxical; it is brief and concise; there are frequent plays on words; the comparison is a basic feature [...]" (a.a.O., 921). Der griechische Begriff der *sophia* im Buch der Weisheit wurde von der feministischen Theologie mit Interesse aufgegriffen, "weil hier [...] von der personifizierten Weisheit [...] die Rede ist, einer weiblichen Gestalt, die in unmittelbare Nähe zum Gott Israels rückt und mit göttlichem Anspruch auftritt [...] es ist die Weisheit, die als Architektin und Konstrukteurin aller Dinge die Unterrichtung des Weisen übernimmt [...] In stark erotisierender Begrifflichkeit wird die Liebesbeziehung zwischen Salomo und der Sophia beschrieben. Die erotische Sprache dieser Bilder ist nicht neu, erstaunlich aber ist, dass sie auch auf die Beziehung zwischen Gott und der Weisheit übertragen wird, wenn in 8, 3 die Sophia als Geliebte und Gefährtin Gottes bezeichnet wird" (Schroer 1994, 543, 546; die angegebene Textstelle bezieht sich auf das Buch der Weisheit).

[546] Beispiele dafür sind 5:119: "Allah spricht: Diesen Tag nutzt den Wahrhaftigen ihre Wahrhaftigkeit (*yanfa^cus-sâdiqîna sidqahum*), für sie gibt es Gärten [...]" und 26:88 - 89: Am Tag, an dem Vermögensgut nichts nützt und nicht Kinder (*yauma lâ yanfa^cu mâlun wa lâ banûn*, außer wer zu Allah mit heilem Herzen kommt (*illâ man atâl-lâha bi-qalbin salîm*)" (von Denffer 1996).

[547] Der Koran lehrt ein Bittgebet, das vor dem Vergessen schützen soll (2:286): *rabbanâ lâ tu'âkhidhnâ in-nasînâ au akhta'nâ [...]* – "Herr, Belange uns nicht wenn wir vergesslich waren oder uns versehen haben [...]" (Paret 2001).

6. Schutz vor falschen Lehren, die “ausgebrütet” werden, und vor deren Vermittlern (*mubayyita*), so wie in 4:81 beschrieben, wo dies antithetisch zu “Gehorsam” gesetzt wird. Dieser Punkt gewinnt besonders vor dem Hintergrund des Missbrauchs von Religion für menschenverachtende Ideologien an Wichtigkeit.

g) Inwieweit lässt sich die Frage der Glaubensfindung beantworten?

Auch hier ist zunächst nicht mehr als eine behutsame Annäherung an diesen Fragenkomplex möglich. Aus dem bisher Erörterten ergeben sich eine Reihe von verwandten Begriffen, die auch in den untersuchten Dokumenten in das Profil des Phänomens ‘Glauben’ integriert werden: die “Ehrfrucht” vor Gott (*taqwâ, khauf*), die “Liebe” zu Gott (*hubb*) und zu den Menschen (*mawadda*), das “Zutrauen” in Gott (*tawakkul*), das “Verantwortungsgefühl” gegenüber Gott (*mas’ûliyya*), die “Gewissheit” (*yaqîn*), das auf Gott hin gerichtete “Handlungsmotiv” (*islâh, niyya*), “Optimismus”, “Zuversicht”, “Ernsthaftigkeit”, die “bewusste Bejahung”... (vgl. die Abschnitte 7.2.3.2 und 7.2.3.3). Für die theologische Analyse werden zwei zentrale Aspekte beleuchtet, die der ethischen Dimension (Glaube als ‘Haltung’) und der schöpfungs-theologischen Dimension (Glaubensfindung als ‘Erinnerung’) der untersuchten Dokumente Rechnung tragen sollen.

Glaube als Haltung

Die philosophisch-spekulative Feststellung der Autoren der Dokumente IPD und IFB, “Glaube” sei “permanent” (IPD054 und IFB038) und “ein eigenständiges Phänomen transzendentaler Ganzheit” (IPD160 und IFB137), soll hier in eine Richtung geführt werden, die dichter am Befund der Schriftgrundlagen des Islam liegt.

Ein in muslimischer Literatur zu Fragen der Erziehung viel zitiertes Dokument ist der so genannte *hadîth jibrîl*, der sich in deutscher Übersetzung in der Sammlung der “Vierzig Hadithe” von Nawawî als Hadith Nr. 2 wiederfindet. Die Bezeichung “Hadith (mit) Gabriel” geht auf das Erscheinen des Engels Gabriel in Medina zurück, das in diesem Hadith geschildert wird (“Eines Tages erschien ein Mann vor uns, mit sehr weißen Gewändern und sehr schwarzem Haar. An ihm war keine Spur der Reise zu sehen, und von uns kannte ihn keiner...”; Nawawî 1979, 18). Anwesend waren Muhammad, der Überlieferer dieses Hadith (ᶜUmar ibn al-Khattâb) und zahlreiche andere Muslime. Der Hadith greift vier theologische Grundsatzfragen auf:

- Was ist der Islam (*al-islâm*)?,
- Was ist der Glaube (*al-îmân*)?,
- Was ist “das Rechte”? (*al-ihsân*)? und
- Was sind die Anzeichen der Stunde (*as-sâᶜa*) (in welcher der Tag des Jüngsten Gerichts anbricht)?.

Diese vier Fragen will Gabriel von Muhammad beantwortet wissen (*akhbirnî ᶜan....!*), nachdem er sich ihm gegenübergesetzt, “seine Knie gegen dessen Knie gelehnt und seine Hände auf dessen Oberschenkel” gelegt hat – von der psychologischen Situation her insofern bemerkenswert, als ein ‘Fremder’ (Muhammad indes hatte ihn schon erkannt) die kritische Individualdistanz unbotmäßig unterschreitet und sich so der prüfenden Aufmerksamkeit aller sicher sein kann. Für die Anwesenden klärt sich die Situation erst hinterher: “Muhammad fragt: ‘ᶜUmar, weißt du wer der Fremde war?’ Ich [ᶜUmar in der 1. Person Sg.] sagte: ‘Allah und Sein Gesandter wissen es am besten.’ Er sagte: ‘Das war Gabriel, der zu euch gekommen ist, euch eure Religion zu lehren’” (a.a.O., 22).

Der Hadith beschreibt ein didaktisches Szenario, das auf Drittwirkung hin angelegt ist: Zwei Protagonisten widmen sich in öffentlicher Szene den Fragen, die alle etwas angehen und deren Antworten sie beide kennen. Es kann davon ausgegangen werden, dass die meisten der Anwesenden die richtigen Antworten wussten, während der ‘Stoff’ für andere vielleicht neu gewesen ist. Dieser Hadith schweißt einige zentrale Dimensionen der islamischen Religion dergestalt zur ‘Kernlehre’ zusammen, dass sie losgelöst voneinander nicht mehr sinnvoll in den Blick genommen werden können:

- die Religionslehre dem *Verfahren* nach,
- die Religionslehre dem *Inhalt* nach,
- die Religionslehre der *Haltung* nach und
- die Religionslehre der *Zielperspektive* nach.

Als *Verfahren* werden die bekannten ‘fünf Säulen’ des Islam (*arkânul-islâm*) genannt (das Glaubenszeugnis, das Gebet, das Fasten, die Abgabe an die Bedürftigen und die Wallfahrt nach Mekka; siehe auch Abschnitt 7.5.4), als *Inhalt* die ‘sechs Glaubensartikel’ (*arkânul-îmân*; siehe oben Fußnote 499). Die *Perspektive* der “Stunde, über die der Befragte nicht mehr weiß als der Fragende” (a.a.O., 20), wird an einigen Anzeichen exemplifiziert (“dass die Magd ihre Herrin zur Welt bringt und dass die barfüßigen, mittellosen Bauern anmaßend im Bauen werden”, a.a.O., 21).

Von besonderem Interesse für die hier diskutierten Fragen ist die Komponente der *Haltung*. Zur Vokabel *ihsân* merkt der Übersetzer dieses Hadith an, dass “die besondere Bedeutung dieses Wortes bei der Übersetzung verloren ginge” (a.a.O., 20); er entscheidet sich für die Wiedergabe des arabischen Worts in lateinischer Umschrift und ohne Übersetzung:

> “*Ihsân* ist, dass du Gott dienst, als würdest du ihn sehen, und wenn du ihn auch nicht sehen kannst – er sieht dich” (ebd.).

Diese Begriffserklärung erinnert an den weiter oben diskutierten Begriff des *yaqîn*, der “Gewissheit hinsichtlich nicht einsehbarer Dinge, so als habe man sie gesehen”. Was die Autoren der Lehrpläne unter ‘Glauben’ als *Haltung* mit ‘Bewusstheit’ verstehen, passt eher zum Begriff des *ihsân* als zu dem in der Regel mit “Glauben” wiedergegebenen Begriff des *îmân*, bei dem es in diesem Hadith um die Spezifizierung bestimmter Glaubens*inhalte* geht und weniger um die Frage der Glaubens*haltung*. Diese besteht in der allgemeinen und inhaltlich nicht präzisierten Vergegenwärtigung Gottes. Die Diagramme 16 bis 21 im Anhang Teil 1 sowie die Tabelle 8 im Anhang Teil 2 verdeutlichen das Verhältnis in den Dokumenten zwischen “Glaubenshaltung” und “Glaubensinhalt”: Ersteres ist in den Dokumenten ZMD, IPD und IFB stärker vertreten, in Dokument IRE relativ schwach und in Dokument IRH gar nicht. Beide zusammen liegen für alle Dokumente auf einem mittleren Rangplatz. Damit bestätigt sich die mehr theologische Anlage der Dokumente ZMD, IPD und IFB gegenüber den Dokumenten IRE und IRH.

Die von den Autoren der Dokumente IPD und IFB ins Feld geführte Permanenz-Annahme gilt gleichwohl für die Glaubensinhalte – die liegen fest. Der Glaubenshaltung jedoch kann gleichsam ein ‘Verfallsdatum’ anhaften. Nur so ist zu erklären, warum sich in der Sunna zahlreiche Aufforderungen an die Muslime finden, ihren Glauben (hier: *îmân*) zu “erneuern” (*jaddidû îmânakum*), zum Beispiel durch das wiederholte Rezitieren des Satzes “Es gibt keinen Gott außer dem Gott” (*lâ ilâha illâl-lâh*). Bekannt ist auch die in der Sunna erwähnte Belehrung Muhammads der an ihrer Glaubensfestigkeit zweifelnden Zeitgenossen Abû Bakr und ᶜUmar ibn al-Khattâb, dass es sich mit dem Glauben verhalte wie mit den Wellen des Meeres: “Sie gehen

auf und ab", oder dass das wiederholte und nicht in die Disziplin genommene Hinterfragen der Glaubensinhalte den Glauben selbst beschädigen kann.[548]

Die rund sechzig Koranstellen, in denen das Wort "Glauben" als substantivisches Derivat (*îmân*) des Grundverbs *'amuna* verwendet wird, machen gegenüber den hunderten von Koranstellen mit dem Wort in seiner Verbalform einen vergleichsweise geringen Anteil aus. 'Glauben' ist demnach in erster Linie zu verstehen als *was man tut* und *wie man ist*. Vom Koran ausgehend ist es schwierig, den Begriff abstrakt zu fassen, auch wenn das Verb *'amuna* die Konnotation von "Glaubwürdigkeit" und "Vertrauen" trägt[549] und die geläufigere Substan-tivableitung der Begriff *'amn* ("Sicherheit") ist – in der Form, wie sie sich weiter oben in der Erörterung der Abrahamstelle in der 6. Sure als eines der fünf kategorialen Elemente von 'Religion' herauskristallisiert hat.

Für den Entwurf religionspädagogischer Kategorien erweist sich diejenige des 'Glaubens', die in theologischer Hinsicht eine Zentralstellung einnimmt, als die für methodische Anfragen am *wenigsten* tragfähige. Aus dieser Paradoxie scheint kaum ein Weg herauszuführen, sofern man nicht der Versuchung erliegt, Konzeptionen des 'Glaubens' aus der christlichen Theologie an den Islam anzulehnen. Das könnte den Autoren der Dokumente IPD und IFB unterlaufen sein, denn der Tranzendezbegriff war einer der zentralen Ausgangspunkte für christliche (oder je nach Standpunkt jüdische) Vordenker wie Philo von Alexandrien[550], deren geistige Fundamente die

---

[548] Dazu ein Beispiel: Der Koranvers 65:12 lautet: "Gott ist es, der sieben Himmel erschaffen hat, und von der Erde ebenso viele (*wa minal-ardi mithlahunna*), wobei der Logos (*al-'amr*) zwischen ihnen herabkam. Ihr sollt ja doch wissen, dass Gott zu allem die Macht hat, und dass er mit seinem Wissen alles umfasst" (Paret 2001). Von Denffer (1996) übersetzt: "Allah ist derjenige, der sieben Himmel erschaffen hat und von der Erde ihresgleichen, es kommt der Befehl (*al-'amr*) zwischen ihnen herab, damit ihr wisst, dass Allah zu allem im Stande ist, und dass Allah schon alles mit Wissen erfasst hat."
Der Korankommentar nach Tabarî merkt dazu an: "Sieben an der Zahl, also sieben Erden", was Qurtubî auf "sieben Schichten der Erde" bezogen hat, aber auch auf "sieben getrennte Erden, auf deren jeder es Propheten gibt wie auf dieser." Dem Prophetengefährten Ibn Abbâs wird die Kommentaraussage zugeschrieben: "Würde ich euch die Auslegung davon berichten, so würdet ihr den Glauben verweigern, und eure Glaubensverweigerung würde darin bestehen, dass ihr das für unmöglich haltet und leugnet." Ein ähnlicher Bericht darüber, wie Muslime ihren Glauben verloren, weil sie mit etwas konfrontiert wurden, was der empirischen Erfahrung widerspricht, stammt aus dem Bericht über den Morgen nach jeder Nacht, als Muhammad seine 'Reise' von Mekka nach Jerusalem und von dort aus empor 'in den Himmel' erfuhr (vgl. Ibn Ishaq 1976, 78 ff.). Gelegentlich ist von 'verborgenem Wissen' Muhammads die Rede, "wegen dem ihr mir die Kehle durchschneiden würdet" (Zitat aus einem Hadith von Abu Huraira in Lings 2000, 448) und das deshalb nicht erfragt werden soll.

[549] Einer der in der Sîrâ erwähnten Beinamen Muhammads schon vor seinem Berufungserlebnis was "al-'Âmîn" – "der dem man vertrauen kann".

[550] "Philo of Alexandria came from a prominent Jewish family in Alexandria and, on the basis of his writings, obviously had a very good education in Greec philosophical literature [...] Philo's use of *logos* must be seen within the tradition of Hellenistic Jewish wisdom speculation since Philo, in continuity with his predecessors, identified wisdom (*sophia*) with *logos* [...] and gave both some of the same attributes [...] For Philo the *logos* was the intermediate reality between God, who was essentially transcendent, and the universe [...] The *logos* was the image of God [...] the one closest to God [...] it was also the instrument (*organon*) through which the universe was ordered [...] Philo called these two aspects the Creative Power and the Ruling Power, and he connected the first with the name Elohim (God) and the second with Lord (*kyrios*), the Greek word used to translate Yahweh [...] Other terms used by Philo to refer to the *logos* are the First-Begotten Son of the Uncreated Father [...] the Chief of the Angels [...] the High Priest of the Cosmos [...] and the Man of God [...] The second function of the philonic *logos* was anthropological [...] the paradigm [...] only [to] the human mind [...] For Philo [...] man was an expression at third hand (God-*logos*-human mind) of the Maker [...] The third function of the philonic logos was [...] to guide the human soul to the realm of the divine [...] the knowledge and vision of God [...] On the one hand, then, the logos was not simply a metaphor [...] On the other hand, it was not a

Entwicklung der Christologie maßgeblich beeinflussten[551].

Glaubensfindung als Erinnerung

Als ein Grundelement der theologischen Verhältnisbestimmung zwischen Gott und Mensch erweist sich das 'Erinnern' und das 'Sich-Erinnern-Lassen'. Es kommt im Koran weit gehend in Form der redeeinleitenden Partikel *wa 'idh* + *Verb* ("und als...", z.B. 2:84) oder *wa-dhkur* + *Akkusativ* ("erinnere dich an"; auch mit direkter Anrede wie in 2:40: *yâ banî isrâ'îla-dhkurû...* – "Volk Israels, erinnert euch an...") vor. Über die Vergegenwärtigung zurückliegender Episoden bestimmter "Erinnerungsgruppen"[552] soll der Blick nach vorne gerichtet und eine Bewusstseins- und Verhaltensänderung erzielt werden. Erinnert wird im Koran in der Regel an die Geschicke früherer 'Völker' und ihrer Propheten. Über diese erzähltechnische Dimension hinaus aber spielt das 'Sich-Erinnern' auch für Fragen der Glaubensfindung eine wichtige Rolle; in diesem Zusammenhang ist die Menschheit insgesamt 'Erinnerungsgemeinschaft'. Das kommt in folgender Passage des Koran zum Ausdruck:

> 7:172 f. Und als (*wa 'idh*) dein Herr von den Kindern Adams aus ihren Rücken ihre Nachkommenschaft nahm und sie gegen sich selbst Zeugnis gaben (*wa ashhadhum ᶜalâ anfusihim*): 'Bin ich nicht euer Herr?' (*alastu birabbikum*) Sie sagten: 'Ja doch, wir bezeugen es!' (*bal shahidnâ*) – dass ihr nicht am Tag der Auferstehung sagt: 'Wir waren ja diesem gegenüber achtlos (*ghâfilîn*)!' Oder ihr sagt: 'Unsere Väter haben vorher Mitgötter gegeben, und wir waren die Nachkommen, nach ihnen, also vernichtest du uns wegen dem, was die Taugenichtse (*al-mubtilûn*) getan haben?' (von Denffer 1996).

Dieses 'Ereignis' lässt sich weder lokalisieren noch datieren: Der Hinweis auf Adam steht für die Vor-Zeitigkeit, der Hinweis auf seine Nachkommen für die Nach-Zeitigkeit, was den schöpfungstheologischen Bezugsrahmen angeht.[553] Der Vers liest sich wie die Schilderung eines Ereignisses, bei dem alle Menschen (das heißt jedes geborene Individuum und jedes, das noch geboren werden wird) zugegen waren – also gleichsam die Vollversammlung aller Seelen. Wortwörtlich interpretiert haben sie "die *shahâda* gesagt" und damit das islamische Glaubenszeugnis ausgesprochen, nur mit dem Unterschied, dass sie Gottes angesichtig waren. Diese Koranstelle ist vielfältig interpretierbar, worauf auch von Korankommentatoren und -übersetzern immer wieder hingewiesen wird:

> "This passage has led to differences of opinions in interpretation. According to the dominant opinion of commentators each individual in the posterity of Adam had a separate existence from the time of Adam, and a Covenant was taken from all of them which is binding accordingly to each individual. The words in the text refer to the descendants of the Children of Adam, i.e. to all humanity, born or unborn, without any limit of time. Adam's seed [...] succeeds to his spiritual heritage" (Kommentar in der englischen Koranausgabe von ᶜAbdullah Yusuf ᶜAli zu 7:172).

---

straightforward description of a being other then God" (Tobin 1992, 350 f.).

551 Zu diesen Einflussfaktoren zählt auch die ägyptische Königstheologie: "Resümierend lässt sich also festhalten, dass es durchaus einen traditionsgeschichtlichen Zusammenhang zwischen ägyptischer Königstheologie und neutestamentlichem Christusglauben gibt" und zwar in Form von "Impulsen ägyptischer Religiosität [...] auf christliche Autoren wie Lukas" (Kügler 1997, 323).

552 Der Begriff wurde hier von der französischen Religionssoziologie entliehen; vgl. Dubet 1994 und Tietze 2001.

553 In diesem Zusammenhang lässt sich der Koranvers 2:28 neben der üblichen ontologisch orientierten Lesart auch auf den Menschen als 'Menschheit insgesamt' hin interpretieren.

Die Interpretation obiger Koranstelle als vorgeschöpfliches Szenario berührt sowohl die Frage der Glaubensfindung als auch der 'Fitra', denn ihr legt eine 'Seelennatur' zu Grunde: Glauben heißt, sich an dieses zurückliegende Ereignis zu *erinnern*[554] und damit die eigene natürliche Bestimmung zu erfüllen. Dagegen bedeutet die Verweigerung des Glaubens (*kufr*), sich gegen seine eigene Natur zu stemmen. Den so genannten 'Ungläubigen', mit dem das koran-arabische Wort *kâfir* in der Regel übersetzt wird, kann es somit eigentlich nicht geben (das Stammverb *kafara* bedeutet "bedecken", "verbergen"). Muhammad Asad hat in seiner Übersetzung und Kommentierung dieses Verses eben diesen Aspekt aufgegriffen und an den Begriff der 'Fitra' angelehnt; er bezeichnet die 'Fitra' als "instinktives Verstehen" (*"instinctive cognition"*):

> "In the original, this passage is in the past tense [...] thus stressing the continuous *recurrence* of the above metaphorical 'question' and 'answer': a continuity which is more clearly brought out in translation by the use of the present tense. According to the Qur'ân, the ability to percieve the existence of the Supreme Power is inborn in human nature (*fitrah*); and it is this instinctive cognition – which may or may not be subsequently blurred by self-indulgence or adverse environmental influences – that makes every sane human being 'bear witness about himself' before God. As so often in the Qur'ân, God's 'speaking' and man's 'answering' is a metonym for the creative act of God and of man's existential response to it" (Asad 1984, 230).

In Anlehnung an die in einigen der untersuchten Dokumente nachweisbare implizite Vorstellung von der natürlichen Selbstwirksamkeit der islamischen Lehre müsste es demnach logischerweise genügen, die Schüler das Glaubensbekenntnis nachsprechen zu lassen, um die Erinnerung an Gott zu aktivieren und zur Glaubensgewissheit zu führen.[555] Soviel Urvertrauen haben die Autoren aber nicht. Sie würden wahrscheinlich Muhammad Asad zustimmen, der "widrige Umfeldbedingungen"[556] dafür verantwortlich macht, dass der Mensch dem Ruf Gottes nicht antwortet und dass es darum vielfältiger methodischer Zugänge bedarf, um die Kinder aus dem Blendlicht der 'Realität' zu nehmen. Es beeinträchtigt ihren Blick auf das 'hinter' dem Wahrgenommenen Liegende, der in der Geschichte Abrahams beschrieben wird – allerdings in Folge existenzieller Erschütterungen seines gewohnten Beziehungsumfelds.

Das *Nachbeten* des Glaubensbekenntnisses einerseits und die *Katharsis* andererseits wären demnach zwei theoretische Extrempositionen, von denen aus in mittige Richtung eine Annäherung an die Frage denkbar wäre, auf welchem methodischem Weg ein derartiger Prozess der Glaubensfindung als gesunde Lebenshaltung in Gang zu bringen ist, ohne dass die Schüler entweder gelangweilt werden oder gleich Schaden nehmen.

Die Dimension des Glaubens wird als *Lernziel*kategorie des IRU wahrscheinlich nicht fassbar sein. Aber als berichtetes Erleben kann er seinen Eingang finden: über das *Zeugnis* von Glaubenden, ihre Weltsichten, ihre Gefühle und Gedanken. Entscheidend könnte hier in pädagogischer Hinsicht sein, dass die Schüler bezeugten Glauben als authentischen Deutungshorizont ihrer

---

554 Menschen, die zum Islam konvertiert sind, interpretieren ihr Gefühl oft als das des 'Wiederfindens' einer Sache, die sie früher mal verloren und dann vergessen haben.

555 Die muslimische Sitte, dem Neugeborenen gleich nach der Geburt den islamischen Gebetsruf (der die *shahâda* beinhaltet) leise ins Ohr zu flüstern, zielt ab auf das Wecken der 'Erinnerung' daran, wo er 'eigentlich' (wesensmäßig, seelisch) herkommt.

556 Auf die Bedeutung des Umfelds für religiöse Richtungsentscheidungen weist bereits ein bekannter Hadith Muhammads hin: "Jedes Kind wird mit der 'Fitra' geboren, und es sind seine Eltern, die aus ihm einen Juden, einen Christen oder einen 'Magier' machen, gerade so wie beim Tier: Es wird fertig geboren. Oder seht ihr welche, die bei ihrer Geburt versehrt sind?" Dieser Hadith findet sich als Nr. 66 in einer sehr frühen *sahîfa*-Hadithsammlung (siehe dazu 8.5.1.2), der *Sahîfa Hammam ibn Munabbih* aus der Feder eines Schülers von Abu Huraira (vgl. Wan 1989, 86).

Mitmenschen erfahren und dabei gleichzeitig erkennen, wie schwierig es ist, diesen Horizont sprachlich nachzuzeichnen.

Die von den Autoren des Dokuments ZMD vorgeschlagene Elementarisierung von Glauben in eine affektive und eine kognitive Dimension böte eventuell ein wenn auch grobes, so doch ausbaufähiges Raster, solche Erfahrungen nach ‘Gefühlen’[557] und ‘Ideen’ zu sortieren. Dabei könnte im IRU gelernt werden, dass aus der Perspektive von Muslimen der Glaube mehr ist als nur das Schleiermachersche Gefühl schlechthinniger Abhängigkeit. Erinnerungen können angestoßen werden, bleiben aber immer eine Leistung der einzelnen Person. Daneben aber sollte der IRU – und das kommt in den vorliegenden Lehrplanentwürfen eindeutig zu kurz – verdeutlichen, dass Glaube als Haltung, wie oben dargestellt, im Islam primär in der Güte des menschlichen Handelns verankert wird – die dritte didaktische Dimension des Glaubens, die zu der affektiven und kognitiven hinzuzunehmen wäre.

8.3 ‘KINDER’ IM ISLAM

Diagramm 1 im Anhang Teil 1 zeigt die Untersuchungskategorie “Kind” auf Rangplatz 3 hinter “Islam” und “Didaktik”. Diagramm 9 stellt das überdurchschnittliche Gewicht der als “Seinsbereich” bezeichneten Unterkategorie innerhalb der Untersuchungskategorie “Kind” dar – neben Fragen seiner Entwicklung, Fragen von Kindheit an sich und Fragen zu seiner Rolle als “Schüler” beziehungsweise “Grundschüler”. Der Begriff “Kind” wird von den Autoren, wie in Abschnitt 7.1.3 erläutert, eher alltagssprachlich verwendet: In den meisten Fällen ließe er sich problemlos durch die Wörter “Schüler” oder “Aufwachsender” ersetzen, ohne dass sich der Aussagegehalt verändern würde.

Auch wenn unstrittig ist, dass vor allem die Sunna zahlreiche Überlieferungen enthält, die einen guten Umgang mit Kindern anmahnen (liebkosen, behüten, pflegen, versorgen, anleiten, richtig erziehen, loben und nicht bestrafen, nicht töten...), so lässt sich hier doch zusammenfassend sagen, dass der Islam weder einen Begriff von ‘Kindheit’ prägt, noch – so wie das tendenziell in der christlich inspirierten Pädagogik Maria Montessoris und anderer aufgezeigt werden kann – dem Kind als solchem eine ‘messiasartige Sonderprägung’ zuweist. Auch die im Kulturraum Muhammads als Erzählgut weit verbreiteten apokryphen Kindheitsevangelien bleiben auf Jesus hin bezogen und bewirken keinerlei Prototypik auf den Kindheitsbegriff als solchen. Die Suche nach ‘Kindern’ in Koran und Sunna liefert ein eher ernüchterndes Resultat: Der Islam richtet sich an Erwachsene.

Andererseits kann es aber auch als Besonderheit des Islam gewertet werden, dass sowohl der Koran als auch die Sunna überhaupt auf den Heranwachsenden eingehen, und zwar nicht nur in rechtlich-dinglichen Kontexten wie beispielsweise dem Erb- oder Waisenrecht. Von daher liegt nahe, nicht das vergleichsweise aufgeklärt-romantische, ‘abendländische’ Konzept einer ‘Kinder-Kindheit’ auf den Südwesten der arabischen Halbinsel im 7. Jahrhundert nach Christus und damit auf die Schriftgrundlagen des Islam zu projizieren, sondern von Kindern und Heranwachsenden als ‘potenziellen Erwachsenen’ zu sprechen: Der arabische Begriff dafür ist *walad* (“sehr junger Nachfahre”, von *walada* – “tragen”, “gebären”, “hervorbringen”).

Gleichsam als ‘Gattungsbegriff’ taucht *walad* in einer Reihe von Koranversen auf, die davor warnen, auf die eigene Nachkommenschaft (*al-banûn*) oder das eigene Vermögen (*al-mâl*) (auch: die eigene Nachkommenschaft *als* Vermögen) Hoffnungen zu richten, die füglich auf Gott ge-

[557] Siehe die Fußnoten 287 und 288 in Abschnitt 7.2.3.2.

richtet werden sollen (Sicherheit, Unvergänglichkeit, Ansehen und Ehre, Übernahme von Verantwortung; vgl. dazu Koran 8:28 oder 64:14 f.). Mit Kindern sollen Erwachsene nach Maßgabe des "allgemein als gut und richtig Anerkannten" verfahren – und umgekehrt (*al-ma*ᶜ*rûf* – vgl. Koran 31:15 sowie Abschnitt 8.5.3). Kindheit ist in den islamischen Schriftgrundlagen ein weit gehend an pragmatischen Erfordernissen orientierter Begriff. Daneben fungiert der Begriff *walad* in Gleichnissen und Veranschaulichungen, zum Beispiel hinsichtlich der Schrecken des Jüngsten Gerichts – "ein Tag, der aus Kindern (*wildân*) Greise (*shîban*) macht" (vgl. Koran 73:17).

8.3.1 Die Sîrâ

Eine der Hauptquellen dafür, die Spur bestimmter namentlich genannter Kinder und Jugendlicher zur Zeit Muhammads zu verfolgen, ist die Sîrâ. Ihre Grundlage ist zwar die Sunna, aber deren Kompendien sind nach theologischen Kategorien gegliedert, wogegen die Sîrâ mit Einschränkung unter *pädagogischen* und *chronologisch-biographischen* Gesichtpunkten zusammengestellt wurde:

> "Als literarische Gattung nimmt die Prophetenbiographie innerhalb der arabischen Geschichtsschreibung eine gewisse Sonderstellung ein. Sie ist [...] sowohl inhaltlich als auch formalgeschichtlich eng mit dem Hadith [...] verbunden" (Ibn Ishâq (Gernot Rotter) 1976, 14).

Im Wesentlichen werden heute von Muslimen drei große Sirabücher rezipiert:

1. Die Sira von Muhammad Ibn Ishâq mit Schwerpunkt auf *Informierung*. Er lebte in der ersten Hälfte des 8. Jahrhunderts in Medina. Ihm wurde vorgeworfen, übermäßig 'schwache' Überlieferungen und Berichte von Juden und Christen (so genannte *isra'îliyyât*) in sein Werk einbezogen zu haben. Er wanderte in den Irak aus und erlebte den Übergang vom umayadischen zum abbasidischen Kalifat. Der zweite abbassidische Kalif, Mansûr (754 - 775), förderte den Autor, so dass er kurz vor seinem Tode sein umfassendes 'Geschichtsbuch der islamischen Welt' vorlegen konnte, das in vier Teilen konzipiert war. Die beiden mittleren Teile, die sich auf die Vita Muhammads konzentrieren, wurden von dem ägyptischen Lehrer, Grammatiker und Genealogen Ibn Hishâm aufgegriffen und zur der Sîra in ihrer bis heute erhaltenen Form redigiert:

   > "Dem deutschen Leser wird [...] die nüchterne Darstellungsweise auffallen [...] Die frühe arabische Literatur ist in ihrer Prosa nüchtern, oft sogar spröde" (Ibn Ishâq (Gernot Rotter) 1976, 15).

2. Die Sîra von Muhammad Husayn Haykal aus den 30er Jahren mit Schwerpunkt auf *Historisierung*. Sie erschien 1976 erstmals in englischer Übersetzung. Ihr wird ein an wissenschaftlicher Methodik orientierter Ansatz nachgesagt, bestimmte Ereignisse in Muhammads Biographie nachzurationalisieren, weshalb diese Sîra gelegentlich von Seiten muslimischer Religionsgelehrter als *dahrî* (im Sinne von 'atheistisch-materialistisch') kritisiert wurde. In seiner Einleitung zur ersten Auflage 1936 entfaltet Haykal eine Theologie des Islam, die sich am so genannten 'Reform-Islam' ᶜAbduhs orientiert – am Versuch also, mit Hilfe 'westlicher' Methoden die Vernunftgemäßheit des Islam und die Irrationalität des Christentums zu belegen.[558]

---

[558] Auf den Islamgelehrten Tâhâ Jâbir al-ᶜAlwânî gehen drei Elemente der innerislamischen Modernisierungsdiskurse zurück: Authentizität (die *umma* als Referenz), modernistisch-systematische Sichtweisen (westliche Ideen müssen in ihrer Gesamtheit gesehen werden) und Eklektizismus (von beidem – Islam und westlicher Moderne soll hergenommen werden, was sich ans nutzbringend erweist) (siehe dazu Roald 1994, 45). Es hat im Islam immer wieder

3. Die Sîrâ von Abû Bakrud-Dîn Martin Lings mit Schwerpunkt auf *Emotionalisierung*. Sie gilt als erzählerisch einfühlsam und anschaulich. Der zum Islam konvertierte Autor, 1909 in Burnage/Lancashire geboren, war Orientalist und Anglist in London und seit 1970 Direktor der Abteilung für orientalische Handschriften am Britischen Museum. Er nahm 1977 an der Konferenz für Islamische Erziehung an der König cAbdul-cAzîz-Universität in Mekka teil (siehe unten Abschnitt 8.4.1). Seine Sîra nimmt erstmals Kinder und Jugendliche zur Zeit Muhammads gesondert in den Blick.

Es gibt eine Reihe von Informationen, die indirekt über die Sunna transportiert und von der Sîrâ thematisiert werden. Dazu gehört, dass einige der Garanten für Hadithe (das sind die im so genannten *isnâd*, der Überliefererkette eines Hadith, namentlich genannten Gewährspersonen) noch sehr jung waren wie zum Beispiel cAbd Allah. Dass sie in der kanonisierten Sunna so stark vertreten sind, liegt wahrscheinlich daran, dass ihre Berichte auf Grund der kürzeren Zeitspanne zwischen ihrem Ableben und den späteren Hadith-Sammlern in der Zeit des umayadischen Kalifats gesicherter überliefert wurden.[559] Dazu muss auch cÂ'isha gezählt werden, die Tochter Umm Rumans und Abû Bakrs, die Muhammad als sehr junge Frau (etwa zum Zeitpunkt ihres Eintritts in die Geschlechtsreife) ehelichte.

Hinzu kommt, dass die Chronisten der Sunna keinen Wert darauf gelegt haben, Dinge zu kommentieren, die aus damaliger Sicht als selbstverständlich galten, aus heutiger Sicht indes die

---

Erneuerungsbewegungen gegeben, die auf eigentümliche Weise zugleich vorwärts- und rückwärtsgerichtet sind. Sehr bekannt, da bis heute einflussreich (unter anderem im Nachkriegs-Bosnien) ist die so genannte salafitische Denkschule. Sie wurzelt in der wahhabitischen Islam-Auslegung des 17. Jahrhunderts (arabische Halbinsel, Ostafrika) – nicht zu verwechseln mit der gleichnamigen *salafiyya*, die auf Jamâl ad-Dîn al-Afghani and Muhammad cAbdûh zurückgeht und ihren Anfang im 19. Jahrhundert nahm. Der Name der salafitischen Bewegung kommt vom arabischen Wort *al-aslâf*, mit dem die ersten drei Generationen von Muslimen zusammengefasst werden: die *sahâba* (Zeitgenossen Muhammads), die *tâbic ûn* (die erste Generation an Nachfolgern 'im rechten Geist') und die *tâbicûn at-tâbicîn* (deren Nachfolger im 'rechten Geist'). Sie werden normativ gesetzt hinsichtlich der Glaubenslehre (*al-c aqîda*) und des Rechts (*al-fiqh*). Damit kann diese Richtung als konservativ-reaktionär bezeichnet werden, ist aber in anderer Hinsicht vorwärtsgerichtet: Sie bevorzugt den direkten hermeneutischen Zugang zu Koran und Sunna und lehnt die Unterteilung des Islam in Rechtsschulen ab (sie bezeichnet sich selbst auch nicht als Rechtsschule). Sie wird kritisiert wegen ihres Frauenbilds; die Rolle der Frau ist beschränkt auf diejenige als Ehefrau und Mutter im Hause, der die Erziehung der Kinder in Doktrin und Praxis der Religion obliegt. In Bosnien fallen die Vertreterinnen dieser Richtung gelegentlich durch ihren Voll-Schleier (auch das Gesicht ist verhüllt) auf, was allerdings innerhalb dieser Schule unterschiedlich gesehen wird: Der Islamgelehrte Shaykh Nasrud-Dîn al-Albânî (Jordanien) lehnt ihn ab, der inzwischen verstorbene saudische Gelehrte Shaykh cAbdul cAzîz bin-Bâz befürwortete ihn. Letzterer war dadurch in den westlichen Medien bekannt geworden, dass er nach der ersten SpaceLab-Mission eines saudischen Astronauten angeblich gesagt haben soll, die Erde sei trotzdem "eine Scheibe". Da er blind war, bot das Anlass zu Spott. Allerdings ist sein Statement falsch interpretiert worden: Er hatte darauf hingewiesen, dass die Weltraummission den Nachweis geliefert habe, die Erde sei an ihren Polen "abgeflacht" und nicht kugelrund – so wie es im Koran stehe. Dies sei ein Beleg für den göttlichen Ursprung des Koran (siehe dazu auch Roald 1994, 104 - 108).

[559] Es handelt sich dabei um orale Tradentenketten, in denen auf Grund der Wortwörtlichkeit die Inhalte sehr stabil übermittelt werden – was aus Sicht einer Kultur, in der alles verschriftlicht und gespeichert wird, kaum noch vorstellbar ist. Das größte Risiko eines Informationsverlustes besteht im Ableben des Informationsträgers. Dieses Risiko hatte den Kalifen cUthmân bin cAffân (regierte von 644-656 n. Chr.) bewogen, alle bekannten Koranfragmente zu sammeln, zu bündeln und vervielfältigen zu lassen. Mit Blick auf die nachträgliche Verschriftlichung der Sunna vor allem während der frühen abbasidischen Kalifate lagen die Motive hingegen eher in dem Bemühen, kanonische Grundlagen für das islamische Recht zu schaffen und im ständigen Kampf zwischen Nicht-Religionsgelehrten, die die politische Herrschaft bestellten, und Religionsgelehrten, die die Legitimität ersterer in Frage stellten – unter Berufung auf das Beispiel der ersten vier so genannten "rechtgeleiteten Kalife" (*al-khulafâ'ur-râshidûn*), die zugleich Religionsgelehrte (*mujtahidûn*) und politische Führer (*umam*) waren.

Neugier wecken. Das lässt sich an Hand der Person cÂ'ishas gut aufzeigen. Die Sunna schildert die Vorgänge rund um das so genannte "Halsketten-Gerücht"[560] und informiert dabei gleichsam "nebenher" über die Person dieser jungen Frau:

- Ein Junge namens Usâma, damals etwa 14, verteidigt sie heftig. Sie hatte Freundinnen und Freunde, die ihrem Alter entsprechend ohne Einschränkung zu ihr hielten (vgl. Lings 2000, 333 ff.).
- cÂ'ishas Magd Burayrah verweist zu ihrer Verteidigung auf ihre kindliche Unbekümmertheit: "Sie ist doch noch ein junges Mädchen. Wenn ich einen Teig geknetet habe und sie bitte, darauf aufzupassen, dann schläft sie ein, und ihr kleines Lamm kommt und frisst ihn. Ich musste sie mehr als einmal dafür tadeln" (ebd.).
- cÂ'isha selbst verteidigt sich mit den Worten: "Wenn ich euch sage, dass ich unschuldig bin, dann werdet ihr mir nicht glauben. Und wenn ich etwas zugebe, dessen ich unschuldig bin, dann werdet ihr mir glauben, weil sich die Sache schon in euren Herzen eingenistet hat" (a.a.O., 336). Es gibt keinen Beleg dafür, dass ihr diese Sätze von späteren Chronisten in den Mund gedichtet wurden; dies darf deshalb für die Theologie als geeigneter Hinweis auf ihr offenbar weit fortgeschrittenes Urteilsvermögen gelten.

Daneben informiert die Sîrâ über weitere Ereignisse in cÂ'ishas "Kindheit":

- Sie gehört mit Usama, dem Sohn des Zaid, zu den ersten 'im Islam' geborenen Kindern (Lings 2000, 104).
- Als Achtjährige erscheint sie Muhammad im Traum (Lings 2000, 151).
- Als Neunjährige spielt sie mit Gleichaltrigen Rollenspiele, besonders gerne mit Puppen (Lings 2000, 186).
- Etwa in diesem Alter läuft sie mit Muhammad gelegentlich um die Wette (Lings 2000, 330).
- Etwa mit 14 wird sie Muhammads Ehefrau (Lings 2000, 283).
- Zwischen 14 und 15 entbrennt ihre Eifersucht auf Umm Salama und die Jüdin Safiyya (Lings 2000, 283); sie fühlt sich umfassend als "Frau".
- cÂ'isha gilt als frühreif, sprachlich geschickt und reaktionsschnell. Sie ist eine genaue Beobachterin und Muhammad gegenüber entwaffnend offen. Sie gilt als temperament- und humorvoll und debattiert mit Muhammad provozierend über dessen Ähnlichkeit mit seinem Sohn Ibrahim (der ihm von Maria geboren worden war) – beide wurden als Kinder mit Schafsmilch ernährt (siehe zusammenfassend Lings 2000, 368 - 371, 429, 463).

8.3.2 Über den didaktischen Nutzen der Sîrâ

Die manchmal verwirrenden genealogischen Querverbindung zwischen den in der Sunna erwähnten Personen können die Wahrnehmung derartiger für pädagogische Fragestellungen relevanter Informationsgehalte der Sîrâ beeinträchtigen. Die didaktischen Erwartungen an die Sîrâ werden aber mit Blick auf ihren Nutzen für den islamische Religionsunterricht heute hoch angesetzt, was darin begründet liegt, dass sich die Ereignisse lokalisieren, personifizieren und dramatisieren lassen – letztlich also hinsichtlich der Identifizierung mit Vorbildern gelesen werden müssen: Die hier untersuchten Dokumente favorisieren den unterrichtlichen Einsatz der Sîrâ als Quelle im

560 Man unterstellte ihr eine Liebesbeziehung mit Safwân, dem jugendlichen Sohn des Mucattal vom Stamm der Sulaym. cÂ'isha hatte ihre verlorengegangene Onyx-Halskette, ein Geschenk Muhammads, gesucht und blieb versehentlich hinter der Karawane zurück. Safwân griff sie auf und brachte sie wohlbehalten zurück. Im Anschluss an dieses Ereignis kamen die Gerüchte auf. Der Koran geht in Sure 24:11 ff. auf diese Geschichte ein.

Rahmen von Lehrererzählung und Inszenierung, um den Schülern die Person Muhammads sowie andere Personen als Vorbilder anschaulich und in Einzelheiten vermitteln zu können. Diese Vermittlung gründet in herstellbaren Bezügen zum eigenen Leben der Schüler. Zudem soll die Sîrâ dabei helfen, die Kontexte von koranischen Offenbarungen zu erhellen. Ihre Offenlegung würde den Transfer hin auf subjektive Deutungszusammenhänge erleichtern (IRE030-IRE032, ZMD049-ZMD050, IRH064-IRH067).

Eine Analyse muslimischer privater Bildungseinrichtungen aus dem Jahr 1998 hat weitere erzieherische Motive und den ihnen zu Grunde liegenen didaktischen Wert zu Tage gefördert, den Muslime der Sîrâ und ihrem Einsatz im Unterricht beimessen (vgl. dazu Mohr 1998, 62, 90, 113; eigene Zusammenstellung):

Didaktisches Kriterium	Didaktische Wirkung
intensives Nachvollziehen und -erleben biographischer Elemente von Vorbildpersonen	→ Erfahrungen von Glauben und seinen Erscheinungsformen kennenlernen
Übertragung der nacherlebten Situationen auf den heutigen Kontext	→ vorbildliches Verhalten verinnerlichen
Förderung von aus dem Erbe abgeleiteten guten Verhaltensweisen	→ eine ausgeglichene Persönlichkeit und → Einfügung in die Gesellschaft bewerkstelligen (gemeint ist hier mit Blick auf das Omar-Zentrum in Berlin die Einfügung in das jordanische Herkunftsmilieu)
Kenntnis von Ver- und Geboten; die Befähigung zur Unterscheidung zwischen Gut und Böse	→ erwünschte Verhaltensweisen grundlegen
Kenntnis der islamischen Legende als ein kontinuierliches, kohärentes Band zwischen der Vergangenheit und dem Kind, das durch Lückenlosigkeit und Detailgenauigkeit des Geschichtsbildes geprägt ist	→ dem Kind helfen, eine naturgemäß angelegte islamische Identität auszubilden und → es zu einem guten Erwachsenen werden zu lassen
Informierung über die Zeitgenossen Muhammads als Vorbilder für Stärke, Entschlossenheit und Mut sowie als charakterliche Vorbilder ohne Glorifizierung	→ das gemeinsame Erbe der abrahamitischen Religionen bewusst machen

Im Umgang mit der Sîrâ ist die Grenze zwischen Legendenbildung und Entzauberung, zwischen Glorifizierung und Ernüchterung oft nur schwer zu ziehen, zumal sich bereits die unterschiedlichen Textgrundlagen der Sîrâ hinsichtlich dieser Tendenzen voneinander abheben. Um sie in den Islamunterricht integrieren zu können, wird es nötig sein, eine auf diesen Zweck hin ausgerichtete Sira zu gestalten.[561] Ibn Ishâq, Haykal oder Lings können in ihrer vorliegenden Form

561 Im Mai 1979 brachte das Islamische Zentrum Aachen (Bilal Moschee) e.V. erstmals eine Sîrâ als *simplified reader* für Kinder heraus, für die die muslimische Lehrerin Frau Eva-Maria El-Shabassy und eine damals aktive Arbeitsgruppe für islamische Erziehung (siehe [AGIE] 1978) maßgeblich verantwortlich zeichnete. Als Vorlage diente das in den USA erschienene Buch *Muhammad – The Last Prophet* von Imam Vehbi Ismail. Das Buch ist ansprechend illustriert und in seinem sprachlichen Duktus nüchtern. Die Autoren geben im Text an verschiedenen Stellen Hinweise auf mögliche Bezugsetzung zu aktuellen Kontexten der Kinder: “Schreiben und Lesen zu können war in jener Zeit etwas Außergewöhnliches. Es war nicht so leicht zu erlernen wie heute. Heutzutage gibt es bei uns kaum noch eine Stadt oder ein Dorf, wo die Kinder nicht schreiben oder lesen können” (AGIE 1978, 35). Das Buch findet in den islamischen Privatschulen heute noch Verwendung.
Die *Islamic Foundation* in Leicester hat sich auch der Herstellung ansprechenden Lesematerials angenommen und eine

nicht in den Unterricht der Grundschule einfließen. Die oben genannten Zielsetzungen bergen zudem die Gefahr, dass Aspekte der kulturellen und der religiösen Identität ineinandergeraten, was nicht im Sinne der Autoren wäre, deren Lehrplanentwürfe hier untersucht wurden. Die Sîrâ, und das wäre ein Ansatzpunkt für eine Sîrâ als Lehrwerk, ist für das ethische Profil des Islamunterrichts eine reichhaltige Quelle. Einige der darin namentlich genannten Heranwachsenden stehen für Konfliktszenarien von kategorialer Bedeutung für die religiöse Sozialisation. Beispiele:

Name	Kategorie	Erläuterung
Jaᶜfar bin Abî Tâlib	"Seelenverwandtschaft"	Später der erste Auswanderer nach Abbessinien; Muhammad sagte über ihn: "Du gleichst mir in Aussehen und Charakter."
Aswad	Neuorientierung in der sozialen Bindung	Sohn von Nawfal, eines der erbittertsten Gegner Muhammads; Aswad wird Muslim
ᶜAbdul-Kaᶜba	Generationenkonflikt, weltanschaulicher Systemonflikt	Ältester Sohn von Abû Bakr; der Vater schafft es nicht, seinen Sohn vom Islam zu überzeugen
Khâlid	Standhaftigkeit; Gewalt	Sein Vater verprügelt ihn, sperrt ihn ein und entzieht ihm die Nahrung, um ihn zu zwingen, dem Islam abzuschwören; Khâlid bricht aus und flieht
Abû Hudaifa	Wege der argumentativen und verständnisvollen Auseinandersetzung auch bei gravierenden Konflikten	Sohn des ᶜUtbah; wird Muslim; Vater und Sohn verbindet schon von vornherein eine liebevolle Beziehung, so dass sie diesen Konflikt ohne gegenseitiges Verletzen austragen können
Hafsa	Gleiche Bildungschancen für Mädchen	Tochter von ᶜUmar Ibn al-Khattâb; wird mit 18 Witwe; gilt als schön und gebildet; hat wie ihr Vater schon früh lesen und schreiben gelernt; die von ihr gesammelten Koranfragmente bilden später die Grundlage für den ersten vollständig gebundenen Koran unter dem Kalifat von ᶜUthmân bin ᶜAffân
ᶜÂlî und Fâtima	Das Wohlergehen junger Menschen als gemeinschaftliche Pflicht aller; Mut	Sohn des Abû Tâlib und jüngste Tochter Muhammads, heiraten früh, sind beide mittellos (ca. 624 n.Chr.)
Anâs	Passende Bildungswege finden	ist mit seinen 10 Jahren sorgfältiger und aufmerksamer als Gleichaltrige; seine Mutter Umm Sulaym gibt ihn in die Dienste Muhammads

Reihe von Kinderbüchern auf den Markt gebracht, die in einer der Sîrâ ähnlichen Erzählform – indes noch näher an gewissen Prinzipien der Historischen Erzählung – Ereignisse aus der Sîrâ nacherzählt und illustriert. Sie sind ins Deutsche übersetzt worden und haben entweder einen personenbezogenen Schwerpunkt (Khurram Murad: *Der Stammesführer. Die Geschichte von Thumâma ibn Uthal.* HDI-Verlag. Lützelbach 1992) oder einen auf ethische Motive bezogenen (Khurram Murad: *Liebe deinen Bruder, Liebe deinen Nachbarn.* HDI-Verlag. Lützelbach 1985). Andere Kinderbücher nehmen sich eine bestimmte Prophetengestalt vor (Soumia Sidi Moussa: *Yusuf, der Prophet Allahs.* Verlag Islamische Bibliothek Muhammad Rassoul. Köln 1982) oder eine historische Epoche eines islamischen Kulturraums, wie etwa das Ende des osmanischen Kalifats (Ahmad von Denffers Kinderbuch *Die Lokomotive Hamdi Hartmann*).

Jâbir	Die sozialen Rollen aushandeln	Sohn des Witwers ᶜAbd Allâh ibn ᶜAmr und Bruder von sieben weit jüngeren Mädchen; er will in den Kampf bei Badr ziehen, aber sein Vater hält ihn zurück mit der Bitte, zu Hause zu bleiben und nach den Mädchen zu sehen; er zieht an Sohnes Statt in den Kampf und fällt
ᶜAbd Allâh	Sich selbst Ziele stecken; den Wert von guter Bildung und Ausbildung erkennen	Sohn von ᶜAmr und Neffe Hishâms; gilt als sehr fromm und setzt sich im Alter von 15 Gelehrsamkeit zum Ziel; schreibt viel über Muhammad auf, der ihm dazu die besondere Erlaubnis erteilt hat

Diese Auswahl muss unvollständig bleiben[562]. Sie zeigt aber, dass es durchaus möglich wäre, sich auch über bestimmte, kategoriale ethische Leitfragen des Fachprofils für Islamunterricht den Schriftgrundlagen der islamischen Religionslehre zu nähern und sie aus dem pädagogischen Blickwinkel heraus auf ihren didaktischen Nutzen hin zu analysieren.

8.3.3 Pädagogische Überlegungen für den unterrichtlichen Einsatz der Schriftgrundlagen des Islam am Beispiel der Sîrâ

Die Hereinnahme der Sîrâ in den schulischen Religionsunterricht würde sich dann als vorteilhaft erweisen, wenn es gelänge, den Schülern Wege aufzuzeigen, wie sie deren Inhalte in Bezug setzen können zu ihrem eigenen Leben. Das hängt – über die individuelle Bedürfnislage des einzelnen Schülers und seine Bereitschaft zur Herstellung subjektiver Deutung hinaus – von einigen Kriterien ab, wie sie für eine islamische Religionspädagogik beschrieben werden können. Diese Kriterien resultieren aus dem pädagogischen Profil der untersuchten Dokumente:

a) Die Aufnahme in ein Bezugssystem

Die Autoren sehen die Schüler als darauf angewiesen, sich in ein sozial, spirituell und materiell funktionierendes Bezugssystem aufgenommen zu fühlen. Die Sîrâ liefert erzählte Episoden, in denen für die Betroffenen die Lebenssituation erheblich vom Ertragbaren abweicht (Verlusterfahrung, Armut, Gewalt, Vertreibung...). Sie zeigt aber auch Wege ihrer Bewältigung auf (Neugestaltung des Umfeldbezugs, neue Heimat, Befreiung aus materieller Not, Schutz vor Gewalt, Aushandlung sozialer Rollen...). Dabei handelt es sich um Beistand von Seiten Dritter, um den Zuwachs an innerer Kraft durch den gelebten Glauben (der 'Beistand' Gottes) und um den nachhaltigen Erfolg des uneigennützigen Zusammenhalts.

b) Das Vorleben von Verhaltensmustern

Die Autoren intendieren aufs Ganze gesehen eine Erziehung zu 'islamischem Verhalten'; dieser Aspekt kommt im Koran zum Ausdruck:

2:208 "Ihr Gläubigen, tretet allesamt ein in den Zustand des Friedensheils (*idkhulû fis-silmi kâffatan*)! Und tretet nicht in die Fußstapfen des Satans! Er ist euch ein ausgemachter Feind" (Paret 2001)).

---

[562] Von besonderem Interesse für kategoriale Gehalte der islamischen Religionslehre wären weiterhin Hasan und Husain (Muhammads Enkel und Fatimas Söhne), ihre Schwester Zainab, Samûra, Rafiᶜ, Usâma (Enkel Muhammads und Zaids Sohn), Umâma, Zaid ibn Muhammad (Muhammads 'angenommener' Sohn, der nach der Änderung der Adoptivregeln Zaid ibn Hâritha heißt), ein anderer Zaid (aus dem Stamm der Khazraj), Safiyya (Gattin des Kinânah und Tochter von Huyai aus den Banû Qurayzha) und andere.

Dabei lehnen die Autoren das bloße Imitieren überkommener Traditionen ab; ihnen geht es um die Anbahnung von bewusstem, entschiedenem und zielgerichtetem Verhalten aus authentischen religiösen Motiven heraus. Dennoch muss im Blick behalten werden, dass Aufwachsende Verhaltensmuster brauchen, die vorgelebt werden – dergestalt dass sie die Erfahrung ihrer Tauglichkeit machen können. Auch wenn die Erfahrung zeigt, dass sie in bestimmten kritischen Phasen ihrer Entwicklung zur Abkehr von solchen Mustern tendieren, scheint in ihrer Erfahrung ein starkes Potenzial zu liegen, sich später wieder an sie zu erinnern und die ihnen zu Grunde liegenden Muster wieder aufzugreifen. Die Sîrâ enthält solche 'Rückblicke' Muhammads und einiger seiner Zeitgenossen auf ihre eigene Jugendzeit. Der unterrichtliche Einbezug solcher Episoden ermöglicht eventuell die fühlende und denkende Vorwegnahme eines zukünftigen Zustands.

c) Die Vermittlung einer Werteskala

Diese Tauglichkeitserfahrungen hängen zusammen mit der Erkenntnis ihres Werts: An Erlebnisse wird von Kindern vermutlich eine subjektive Wertskala angelegt, die auch später zur Grundlage ihrer nachträglichen 'Bewertung' werden kann. Dazu wird notwendig sein: Nicht nur die Verhaltensmuster, sondern auch die Wertskala selbst muss vermittelt werden, was bedeutet: Handlungsabläufe, die in Zusammenhang mit einer der Erziehung zu Grunde gelegten Wertskala stehen, bedürfen ihrer Kognitivierung durch Rekapitulation und Interpretation. Das setzt eine passende Wahrnehmungs- und Gesprächskultur voraus. Die Rückführung von Erlebnissen der Schüler an Ähnliches in der Sîrâ gestattet eine gewissen Kontrolle über die Genese einer solchen Wertskala, die in jedem Fall – und im ungünstigen Fall eben 'heimlich' – erstellt wird.

Im Zusammenhang mit der Sîrâ würde die Anbindung an eine Wertskala über die koranischen Offenbarungen vorgenommen werden, die in die unterschiedlichsten Lebens-situationen hinein gesetzt sind (vgl. oben Fußnote 534). Die unterrichtliche Verwendung der Sîrâ macht also nur dann Sinn, wenn es gelingt, sie mit dem Koran in Bezug zu setzen und sie nicht einfach als die 'besondere Geschichte' einer vergangenen Gemeinschaft in den Raum zu stellen, angesichts derer man zwar staunen, aber nichts damit anfangen kann. Somit hätte die Sîrâ eine Brückenfunktion hin zu der von den Autoren geforderten Herstellung von Bezügen zwischen dem Koran und den Lebenswelten der Schülerinnen und Schüler.

d) Die Gewöhnung an eine innere Ordnung

Darüber hinaus wäre es wichtig, muslimischen Schülerinnen und Schülern zu der Einsicht zu verhelfen, dass sie nicht nur Empfänger oder Erduldende einer vorgegebenen Wertskala sind, sondern selbst Akteure und Träger guter Werte. Dieser Aspekt der Bewusstmachung eigener Verhaltensmuster, ihrer Bewertung und ihrer Korrektur wäre als Gewöhnung an eine innere Ordnung zu bezeichnen, die als ein gesichertes Fundament internalisiert wird. Fundamente können gewiss erschüttert werden. Aber auch hier würde die Erfahrung einer inneren Ordnung und ihrer Funktion helfen, später nicht in die Prinzipienlosigkeit abzudriften, sondern sich in der Setzung eigener Prinzipien an ähnlichen ethisch-moralischen Standards zu orientieren. Die innere Ordnung gewährt dem Einzelnen Lebensform und stiftet Kontinuität mit den Vorfahren und den Nachfahren (siehe dazu Fraas 1973, 50 ff.). Diese Kontinuität führt zur Tradition und hat Entlastungsfunktion.

e) Die Schaffung eines emotionalen Erlebnis- und Ausdrucksgefüges

Zwar lehnen die Autoren "vor- und unislamische Unsitten" ab. Aber die Konkretisierung der hier beschriebenen Muster, Skalen und Ordnungen findet in der Regel nicht außerhalb von Tradition,

Brauchtum und Sitte – kurz: *Kultur* statt, denn dies schafft ein notwendiges, emotionales, stimmungshaftes, ästhetisches und 'farbiges'[563] Erlebnis- und Ausdrucksgefüge. Bei aller Kritik am so genannten 'Kultur-Islam' würde die Verkopfung des Islamunterrichts hin auf eine sterile Theologie die Schüler von ihren häuslichen Szenarien entfremden. Die Sîrâ ist reich an deratigem Kolorit, der zwar in Vielem sehr 'arabisch' anmutet, dennoch aber eine Übetragung auf andere Kulturräume gestattet. Muslime in der Türkei oder in Südostasien lesen die Sîrâ ebenso wenig als 'arabische' Sîrâ wie arabische Muslime selbst. Auch Brauchtumserfahrung aus 'Kindertagen' gehört mit zum Erinnerungsfundus, wie er für spätere Orientierungen – nicht nur im Nachdenken über die Erziehung der dann eigenen Kinder – wichtig werden kann. Es geht um die hinter den kulturgeographisch bedingten kulturellen Manifestationen liegende Wesenskultur des Guten, Wahren und Schönen, die auch dem arabischen Begriff *al-ma*ᶜ*rûf* zu Grunde gelegt werden kann. Gepflogenheiten, die dieser Wesenskultur widersprechen – seien sie auch in muslimischen Kulturräumen gang und gäbe[564] – müssen aus Sicht eines theologischen Kulturbegriffs kritisch betrachtet werden.

Um dies nicht zu sehr in Gegenthese des von den Autoren vertretenen Anspruchs auf einen 'aufgeklärten' Islam zu stellen, der übernational Gültigkeit besitzt, und um ihrem Anliegen gerecht zu werden, jede Form von Indoktrination im Islamunterricht zu vermeiden, könnte es einiger weiterer Prinzipien bedürfen, die religionspädagogischen Zielerwartungen in die Disziplin zu nehmen:

f) Das Recht der Schüler auf Distanz zum Unterrichtsgegenstand

Die Personifikation, die Lokalisierung und die Dramatisierung von Erzählelementen der Sîrâ birgt das Risiko der unreflektierten Vereinnahmung. Bei allem Bemühen, den Islam durch das Nahebringen zu vermitteln, muss das Recht des Schülers auf emotionale Abstandswahrung zu den Unterrichtsinhalten gewahrt bleiben. Die Abwesenheit jeder Art von Nötigung zur bekennenden Bekräftigung oder Bejahung wird von muslimischen Gelehrten und Erziehungswissenschaftlern als Grundvoraussetzung für einen guten Unterricht gesehen (vgl. unten Abschnitt 8.4.4). Erziehungs- und Unterrichtsmethoden des IRU sind nur dann theologisch zu rechtfertigen, wenn sie selbst dem islamischen Ethos der Zurückhaltung verpflichtet sind (vgl. dazu im Koran 2:256 und 10:99).

g) Die Bewusstmachung der Historizität der Schriftgrundlagen

Den Schülern muss es ermöglicht werden – und hier tritt besonders Dokument IRH gegenüber den anderen hervor (IRH064, IRH077) –, die Sîrâ als historischen Bericht und damit auch die geschichtliche Bedingtheit der koranischen Offenbarung zu erkennen. Was von Muslimen gerne als unerlaubte historische Relativierung der göttlichen Botschaft missverstanden und darum abge-

---

563 Der Koran verwendet hierfür den Ausdruck *sibgha*: "Das baptisma (?) Gottes (*sibghatul-lâh*). Wer hätte ein besseres baptisma als Gott! Ihm dienen wir" (Paret 2001). Der Übersetzer war sich unschlüssig hinsichtlich dieses Begriffs (von Denffer übersetzt mit "Taufe"). Das Grundverb *sabagha* bedeutet "färben", aber auch eine "Atmosphäre verleihen", "einen Stil geben", "umhüllen", "eintauchen"... Der Verfasser dieser Untersuchung hält die Begriffe 'Baptisma' oder 'Taufe' für unzutreffende, durch theologische Vorbelastungen zu Stande gekommene Intepretationen. Es geht wohl eher um "Farbe annehmen" im Sinne einer bestimmten 'Kultur' des Muslimseins. Es kann allerdings unter Bezug auf älterere Korankommentare nicht ausgeschlossen werden, dass es sich bei diesem Koranvers um eine Antwort Muhammads auf den Vorwurf handelt, er sei nicht 'getauft' gewesen, insbesondere da die Berufung auf Johannes im arabischen Judenchristentum eine zentrale Rolle spielte.

564 Traditionen beispielsweise, die mit der Selbstverletzung des Körpers einher gehen.

lehnt wird, könnte sich in Wirklichkeit als Hebung ihrer Glaubwürdigkeit entpuppen, denn dabei geht es nicht um die Infragestellung, sondern um die Aktualisierung ihres Wahrheitsgehalts.

h) Die Schulung des kritischen und selbsttätigen Umgangs mit den Schriftgrundlagen

Daran schließt sich die auch von den Autoren einhellig formulierte Forderung nach Erziehung zu kritischer Wahrnehmung und Reflexion und zu kreativem Denken an. Sowohl die Erkenntnis der Historizität von Religion, ihrer Grundlagen und ihrer Auslegungsgeschichte als auch der Freiraum, Abstand zu nehmen und zurückzutreten, um sie besser in den Blick nehmen zu können, sind dafür wichtige Voraussetzung. Dazu gehört es auch, die Schüler in den selbsttätigen Umgang mit den Quellen einzuführen, sie also in Techniken zu unterweisen, wie man in den Quellen diejenigen Stellen findet, nach denen man sucht. Das ist ein längerer Prozess des Kompetenzerwerbs, dessen Entfaltung letztlich auch interesseabhängig bleibt. Aber bereits in der Grundschule kann dadurch der Eindruck vermieden werden, Religion sei nur eingleisig und 'von oben herab' als ein vorstrukturiertes System vermittelbar.

i) Die Erarbeitung des persönlichen Handlungsbezugs

Die Freiheit zur Distanz, die Sicht auf historische Prozesse der Genese von Religion, Kritikfähigkeit und kreatives religiöses Denken sollen nach Maßgabe der Autoren im Handeln münden. Die Sîrâ liefert anschauliche Beispiele dafür, wie gemeinschaftliche Handlungsethik und individuelles Handlungsmotiv miteinander korrespondieren oder voneinander divergieren können. Sie zeigt auf, wie die Menschen einer bestimmten Kulturepoche sich bemühten, gemäß dem von ihnen als wahr angenommenen Schöpfungshandeln Gottes ihre Gemeinschaft zu gestalten. Die Übersetzungsarbeit, die einher geht mit der Beschäftigung mit der Sîrâ, muss darauf ausgerichtet sein, die heutigen Faktoren zu bestimmten, welche das Leben der Menschen im Hinblick auf eine gemeinschaftliche Handlungsethik und individuelle Handlungsmotive bestimmten.

8.4 ZUR THEOLOGIE UND THEORIE 'ISLAMISCHER' ERZIEHUNG

Die Autoren entwickeln, wie in den Abschnitten 7.2 und 7.5 dargestellt, eine Reihe von Thesen zur 'islamischen Erziehung', was durch ihre Anlage des islamischen Religionsunterrichts als *erziehender* Unterricht bedingt ist: Sie projektieren einen Unterricht, der zu "islamischer Identität" erzieht, worunter sie ein "stabiles, starkes islamisches Selbstbewusstsein" (ZMD011, IRE004), eine "religiöse Perspektive" (IRH025), "Selbstbewusstsein" (IRH092, IRH118), "Selbstvertrauen" (IRH118) und religiöse "Selbstfindung" (IRH078) verstehen (vgl. Abschnitt 7.2.3.2). Dabei sind sich alle Dokumente darin einig, dass dafür ein Unterrichtsklima erforderlich ist, welches getragen ist von der Freiheit von Angst und Zwang und vom Verzicht auf Indoktrination (vgl. Abschnitt 7.5.6.3).

8.4.1 'Islamische Erziehung' als Thema der öffentlichen und wissenschaftlichen Debatte in islamischen Kulturräumen[565]

Die Frage einer indoktrinationsfreien und 'modernen' islamischen Erziehung hat mit Beginn der 80er Jahre eine Reihe von muslimischen Autoren aus dem Blickwinkel von religiöser Erziehung als gesellschaftliches System beschäftigt. Das stellt für den Großteil der muslimischen Kulturräume einen Wendepunkt dar. Es kann nicht behauptet werden, dass der Islam in Form von Erziehung und Unterricht lediglich auf einer Tradition des Zwangs beruhe; für die Geschichte des Islam ließe sich eine Vielzahl an Reformprozessen beschreiben. Neu war jedoch, dass erstmals die negativen Wechselwirkungen zwischen verfehlter religiöser Bildung und Erziehung einerseits und schwierigen politischen und wirtschaftlichen Verhältnissen andererseits thematisiert wurden.

Diese Zusammenhänge sind für die 'islamische Welt' erstmals während der vier großen Erziehungskonferenzen in Mekka diskutiert worden, beginnend Ende der 70er Jahre (siehe zusammenfassend Erfan 1995). Die erste ihrer Art vom 31. März bis zum 8. April 1977 ("First World Conference on Muslim Education") an der König-ᶜAbdul-ᶜAzîz-Universität (Jidda und Mekka) war eine internationale Konferenz auf diplomatischem Niveau, an denen sich Politikwissenschaftler, Politiker mit Ministerrang, Erziehungswissenschaftler und muslimische Religionsgelehrte beteiligten (vgl. dazu zusammenfassend al-Attâs 1979 und Erfan 1995). Als Ergebnis dieser Konferenz wurde eine Resolution zur islamischen Erziehung 'in der Neuzeit' verfasst.[566] Die späteren Gründungen beziehungsweise Umstrukturierungen der Internationalen Islamischen Universitäten in Islamabad und Kuala Lumpur gingen unmittelbar auf eine Empfehlung dieser Konferenz zurück.

---

565 Die unterschiedlichen Zitate aus englisch-, malayyisch- oder arabischsprachigen Quellen wurden für dieses Kapitel aus Gründen der Übersichtlichkeit vom Verfasser der vorliegenden Untersuchung ins Deutsche übertragen. Siehe auch die Bibliographie zur Erziehung in der Arabischen Welt, Sexauer-Pandelitis 1982.

566 Sie beginnt mit einer Bestimmung islamischer Erziehung: "Ziel muslimischer Erziehung ist es, den 'guten und aufrichtigen Menschen' hervorzubringen, der Gott im wahren Sinn des Wortes anbetet, der sein irdisches Leben entlang den Regeln des Islam (*sharîᶜa*) gestaltet und es seinem Glauben widmet [...] Die Wissensgebiete der Sharia begegnen anderen Wissensgebieten wie der Medizin, dem Ingenieurswesen, der Mathematik, der Psychologie oder der Soziologie dergestalt, dass diese als 'islamische Wissenschaften' aufgefasst werden können, so lange sie innerhalb des islamischen Rahmens liegen [...] Jedes Erziehungssystem beinhaltet eine besondere Philosophie, die ihrer eigenen Weltsicht entspringt, von der sie nicht losgelöst werden kann [...] Der Islam umfasst eine allgemeine und eine spezielle Sicht der Welt, die eine in sich schlüssige, einzigartige und passende Bildungspolitik erfordert" (al-Attâs 1979, v-vii).

Die Begriffsverbindung “islamische Erziehung” im engeren Sinne (*at-tarbiyyatul-islâmiyya*) entwickelte sich erstmals auf der oben erwähnten Konferenz zum Synonym für das Zusammenspiel häuslicher und institutioneller religiöser Erziehung in islamischen Kulturräumen. Man gelangte zu der Erkenntnis, dass islamische Erziehung als komplexes gesellschaftliches Funktionssystem verstanden werden müsse, für das übergreifende Leitideen noch fehlten:

> “Viele der heutigen Erziehungsprobleme und -konflikte liegen in dem strukturellen Mangel an einer gesicherten und anerkannten Theorie (muslimischer) Erziehung begründet” (vgl. Roald 1994, 54, mit Verweis auf den jordanischen Islamgelehrten Majîd al-Kilâni).

Nur eine Ausrichtung aller Interessen der Wirtschaft, der Politik und der Erziehung an (übernationalen, überinstitutionellen) gemeinsamen islamischen Leitideen könne die Lage der Länder mit muslimischer Bevölkerungsmehrheit verbessern und den Anschluss an ‘den modernen Westen’[567] ermöglichen, ohne dabei die islamische Identität zu verlieren. Die Analyse der Erziehungswirklichkeiten in den arabischen Staaten lieferte desillusionierende Ergebnisse: Die gegenwärtigen Systeme islamischer Erziehung stünden dem Islam diametral entgegen:[568]

> “Die derzeit verbreiteten Systeme islamischer Erziehung widersprechen dem, was der Islam will” (Roald 1994, 52, mit Verweis auf den Islamgelehrten und späteren Rektor der Internationalen Islamischen Universität in Kuala Lumpur, Sayyid al-Naqîb al-Attâs).

Die Kritik an den mangelhaften sozialen Zuständen in vielen arabischen Nationen setzte zunächst an Grundsatzfragen wie den Rechten und der Natur des Menschen an:

> “Wie alle großen Religionen predigt der Islam Gleichheit, Gerechtigkeit und Freiheit. Alle Menschen wurden gleich erschaffen hinsichtlich ihrer naturgegebenen Fähigkeiten, Instinkte und geistigen Kräfte.[569] Den islamischen Gesellschaften ist es bislang jedoch noch nicht gelungen, ein soziales System zu entwickeln, das der islamischen Philosophie der menschlichen Natur Rechnung trägt. Infolge dessen kommen die Muslime noch nicht in den Genuss der Prinzipien von Gleichheit, Gerechtigkeit und Freiheit, wie sie zur Zeit des Propheten [*Muhammad; eigene Einfügung*] und der vier rechtgeleiteten Kalifen nach ihm verwirklicht worden waren” (Massalias/Jarrar 1991, 175).

Des Weiteren wurden Fragen der ‘Gerechtigkeit’ diskutiert, die als theologische Kategorie für das muslimische Religionsverständnis (vgl. zu ‘*amn* Abschnitt 8.2.3.3) einen hohen Rang einnimmt:

> “Das Prinzip der Gerechtigkeit findet seinen Niederschlag in Synonymen wie *qist* (Fairness), *qasd* (Zielgerichtetheit), *istiqâma* (Aufrichtigkeit), *wasat* (Ausgleich) and *mîzân* (Ausgewogenheit). Die Antonyme sind *jaur* (Unterdrückung, Tyrannei), *dhulm* (Dunkelheit, Unrecht), *tughiyân* (das Überschreiten jeder Grenze) und andere (Wan 1989, 32).

---

567 Ist der ‘Westen’ gleichzusetzen mit der ‘Moderne’? Nicht nur diese beiden Begriffe für sich genommen, sondern insbesondere ihre Verknüpfung und ihre gleichzeitige semantische Belegung als Antithese zu ‘Islam’ sind problematisch. Zu dieser Frage siehe ausführlich Esposito/Voll 1996 und Khoury 2001.

568 Hier geht es um “ganzheitliche Erziehungskonzepte für eine ganzheitliche Religion”. Siehe zu dieser Frage Rahman 1994.

569 Hier weisen die Autoren hin auf Koran 4:1 – *ittaqû rabbakumul-ladhî khalaqakum min-nafsin-wâhida*, und Koran 95: 4 – *laqad khalaqnâl-insâna fî ahsani taquîn*: Die Menschen sind einer einzigen Seele entsprungen und nach bestem Maß geformt.

8.4.2 Kritik an Traditionen der Lehrer-Schüler-Interaktion (Lern- und Lehrerverhalten) in islamischen Kulturräumen

In die Kritik gerieten auch Fragen des Lehrerverhaltens und des Unterrichtsstils – hier zwar zunächst am Beispiel des Fremdsprachenunterrichts in Saudi Arabien, das aber als typisch sowohl für viele islamische Kulturräume als auch für andere Fächer gelten darf:

> "Die Lehrkräfte dominieren den unterrichtlichen Diskurs im Klassenzimmer; sie belegen 65 % der Zeit mit Monologen. Es sind von ihrer Seite keine Bemühungen erkennbar, ihre Instruktionen mit dem Leben der Schüler in irgendeine Verbindung zu bringen. Während die Ideen von Schülern überhaupt nicht aufgegriffen wurden, wurden andere für ihre Fehler kritisiert. Die Qualifizierung der beobachteten saudischen Lehrer wurde [...] durch diese Studie[570] rundheraus in Frage gestellt" (Massalias/Jarrar 1991, 221).

Ähnliche Befunde zeigten Analysen des Religions- und Mathematikunterrichts.[571] Als Ursache wurden ein restriktives Klima des Gehorsams, zu wenig Elternarbeit, überfüllte Klassenzimmer und eine zu starke Buch- anstatt Diskursorientierung[572] als Grundsatzprobleme des Unterrichtswesens erkannt, welches als lähmender Faktor für das Bildungswesen nicht nur in den untersuchten islamischen Kulturräumen angenommen werden kann:

> "Dieses Lehrerverhalten muss in Zusammenhang gesehen werden mit der weitläufigen Rolle der Religion und religiöser Autoritäten in der saudischen Gesellschaft" (Massalias/Jarrar 1991, 226).

Als Problem erwies sich indes nicht der Mangel an religiösen Lehrangeboten oder deren mangelhafte thematische Grundlegung in den Lehrplänen[573], wohl aber der Faktor Religion als gesellschaftlicher Bezugsrahmen: Die übersteigerte Respekthaltung gegenüber Lehrkräften als nicht zuletzt auch 'religiösen' Amtspersonen beeinträchtigt das Lernverhalten.[574] Dagegen scheint die muslimische Tradition, Kinder schon früh auswendig lernen zu lassen, weniger als zunächst angenommen für eventuelle Defizite im Lernverhalten verantwortlich zu sein; dies wurde in Studien an marrokkanischen muslimischen Bildungseinrichtungen untersucht[575]:

---

[570] Die Autoren beziehen sich hier auf die Studie *A study of EFL Teachers' Behaviour in the EFL Classes in Saudi Arabia* von Ali Yahya Arishi (Unpublished doctoral dissertation, Indiana University, 1984).

[571] Filemban, Samir Noorudeen: *Verbal Classroom Interaction in Elementary School Mathematics Classes in Saudi Arabia*. Unpublished doctoral dissertation, Oregon State University 1982.

[572] "The absence of organized parent involvment in the school is evident throughout the Arab world. As a result of this, most of the parents do not understand what goes on in school and are in no position to help their children with their school work or to help them explore carreer possibilities commensurate with their talents and special interests. The majority of the parents are themselves uneducated [...] School life should be related to the life in the community" (Massalias/Jarrar 1983, 77). "Education received in the Arab schools is bookish and academic, borrowed from abroad and designed for the passing of examinations [...] In other words, the Arab classroom, as is still the case in many European classrooms, is not conductive to problem solving. The student, in general, is treated as a passive recipient and teaching is predominantly informational, with memorization playing a large role [...] This has also to do with a high student/teacher ratio" (a.a.O., 109 - 110).

[573] "Without any question, Islamic Studies and Arabic, taken together, consume the largest portion of the school curriculum in most of the (Arab) states for which data are available" (Massalias/Jarrar 1983, 79 - 80).

[574] Dieses lästige Phänomen ist auch dem Verfasser dieser Dissertation mit Blick auf einige seiner muslimischen Studierenden besonders aus der Türkei nicht unbekannt.

[575] Eickelman, Dale F.: *The Art of memory: Islamic Education and its Social Reproduction*. Comparative Studies in Society and History Vol. 20 (4), October 1978, 485-516.

> "Die muslimische Erziehung in Marokko stützt sich sehr auf das Auswendiglernen, was ein mnemotisches Übergewicht mit sich bringt. Allerdings kann festgehalten werden, dass eine intellektuelle Tradition, die auf die Sicherung von Gedächtnisinhalten ausgerichtet ist (das ist charakteristisch für alle Traditionen religiösen Lernens), trotz allem einen bemerkenswert breiten Raum für geistige Flexibilität freihalten kann – Auswendiglernen und Nachdenken stehen nicht in Widerspruch zueinander" (Massalias/Jarrar 1991, 224).

8.4.3 Zielformulierungen islamischer Bildung und Erziehung

Das Leitmotiv der o.g. Mekkanischen Konferenz indes war und blieb die Frage der technologischen, politischen und wirtschaftlichen Anschlussfähigkeit der arabischen Länder an den 'Westen':

> "Der einzige Weg, der uns offen steht, liegt in der Annäherung an das moderne Wissen (das ist das westliche Wissen, das nicht auf Wahrheit beruht, sondern auf einer intuitiven Matrix, die aus der spezifischen Art der westlichen Lebensweise entstanden ist, die der Westen als glaubwürdig und valide ansieht) – eine Annäherung mit einer zugleich respektvollen und unabhängigen Einstellung, aber auch mit dem Willen, die Lehre des Islam im Lichte dieses Wissens zu betrachten, selbst wenn uns das auf andere Wege führen sollte als jene, die die Menschen vor uns beschritten haben" (Roald 1994, 59 mit Verweis auf den pakistanischen Islamgelehrten und Autor Maudoodi).

In religionssoziologischen Arbeiten, die sich mit den Ursachen und Ergebnissen der Konferenz beschäftigten, wurde versucht, die dort formulierten Ziele islamischer Bildung und Erziehung zu sammeln und zu kategorisieren. Auch von politischer Seite bestand an den Ergebnissen solcher Untersuchungen großes Interesse: Die Regierung Malaysias hat sie in den 80er Jahren der Neuformulierung oberster Zieldimensionen zu Grunde gelegt:

- "individuelle, soziale, ökonomische, politische, 'modernitätsrelevante' Ziele" sowie "Ziele des internationalen Friedens und der Völkerverständigung" (vgl. zusammenfassend Wan 1989, 99 ff.).

Der Begriff "Erziehung" (arabisch *at-tarbiyya*) hat sich im Anschluss an die Erziehungskonferenzen in Mekka schrittweise zu einem Leitbegriff entwickelt, bei dem weniger nach den Zielen selbst als vielmehr nach dem Erziehungs*system* und damit nach den geeigneten Leitideen für das Profil staatlicher Erziehungssysteme gefragt wurde. Auch von so genannten 'islamischen Bewegungen' wurde *tarbiyya* in diesem Sinne verstärkt aufgegriffen – dies im Zuge der langsamen Abwendung von marxistisch inspirierten Revolutionsideen (und deren letzte große Ausprägung in der iranischen Revolution[576]) und der Hinwendung zu 'evolutionären' Wegen, politische Verhältnisse zu ändern: Die kommende Generation sollte 'islamisch' erzogen werden. Unter besonderer Berücksichtigung dieser politischen Dimension lassen sich gegenwärtig vier Ansätze von *tarbiyya* beschreiben:

- Die Unterrichtung in den klassischen 'islamischen Fächern' wie *qur'ân* (Koranwissenschaft), *hadîth* (Hadithwissenschaft), *tajwîd* (Koranlektüre, Rezitation und Intonisation), *sîrâ* (die Biographie Muhammads), *adâb* (Verhaltensregeln), *tafsîr* (klassische und moderne Koranexegese) und *fiqh* (Rechtsfragen). Diesem Kanon entspricht at-*tarbiyyatul-islâmiyya* als offizielles

---

[576] In diesem Zusammenhang waren die Publikationen des iranischen Soziologen Ali Shariati von großem Einfluss auf die Prozesse der politischen Entscheidungsfindung in der Zeit nach dem Sturz des *ancien regime*. Siehe zu dieser Thematik (unter dem Eindruck der damaligen Ereignisse im Iran) auch [bergedorfer gesprächskreis] 1980. Eine neuere Publikation aus religionswissenschaftlicher und politikwissenschaftlicher Sicht ist Esposito/Voll 1996, 52 ff. und 150 ff..

Curriculum des Islam-Studiums für Schulen und Universitäten (ähnlich ist auch das Unterrichtsprogramm der Islamisch-Religionspädagogischen Akademie der Islamischen Glaubensgemeinschaft in Wien, IRPA, aufgebaut, das weit gehend in arabischer Sprache erteilt wird).

- Der Aufbau eines vollständigen Systems formaler Erziehung innerhalb eines gesellschaftlichen Teilsystems wie beispielsweise der Schule oder der Universität.
- Der Aufbau eines vollständigen und in sich geschlossenen Systems formaler wie nicht-formaler Erziehung in einer muslimischen Gesellschaft insgesamt.
- Die Synthese aller formalen und nicht-formalen Sphären von Erziehung unter islamischen Leitideen als offenes System interdependenter Teilsysteme (Nivellierung der Ziele und Methoden für die religiöse Erziehung in Familie, Moschee, Schule, Universität...).

Gemäß dem Gedanken einer umfassenden religiösen Erziehung, die den ganzen Menschen umfasst, wurde auch 'Gesellschaft' als ganzheitliche Wirkungssphäre islamischer Erziehung als *System* gesehen:

> "Islamische Erziehung ist allumfassend, so wie der Islam selbst. Wenn die Gesellschaft nicht islamisch ist, und wenn wir auf die Veränderung einer Gesellschaft hin auf eine islamische Gesellschaft aus sind, dann besteht kein Zweifel daran, dass eine aktive Erziehung innerhalb eines islamischen Rahmens zu den wichtigsten Instrumenten gehört, Veränderungen zu bewirken" (Roald 1994, 60).

In der Zwischenzeit würde eine solche Position vermutlich nicht nur im – von muslimischen Autoren oft antithetisch zum 'Islam' gesetzten – 'Westen' in den Islamismus-Verdacht geraten. Es muss dabei aber beachtet werden, dass sich solche Aussagen auf *muslimische* Mehrheits-gesellschaften beziehen, die auf Grund erstarrter gesellschaftspolitischer und wirtschaftlicher Strukturen auf dem Weg sind, vollends den Bezug zu den religiösen und ethischen Grundwerten des Islam zu verlieren. Zudem müssen sie trotz ihrer politischen Implikationen zunächst als auf die Dimension des Religiösen bezogen gelesen werden.[577]

Im Zuge der o.g. Konferenz und zahlreicher Publikationen in ihrem Nachhall wurde versucht, die Grund legenden Prinzipien für islamische Bildung und Erziehung aus den islamischen Schriftgrundlagen abzuleiten beziehungsweise die als wichtig Erachteten an diese Grundlagen zurückzuführen. Es handelt sich hierbei weniger um einen unidirektionalen Prozess der 'theologischen' Herleitung, sondern um einen bidirektionalen Prozess des *Aushandelns*. Als Globalziel religiöser Erziehung mit Blick auf den Islam gilt bis heute die Forderung des Islamgelehrten al-Attâs,

> "[...] die Schüler darauf vorzubereiten, ein reines und ernsthaftes Leben zu führen" [...] "gutes Verhalten bewirkt guten Charakter und Urteilskraft" (al-Attâs 1979, 79).

577 Die in der 'westlichen' Rezeption dieser Diskurse unterstellte Unfähigkeit des Islam, Religion und Staat (*dîn wa daula*) voneinander trennen zu können, sagt mehr aus über die Prozessstrukturen dieser Rezeption als über derartige Diskurse in muslimischen Kulturräumen. Es geht dabei aber nicht um eine Verschmelzung von Religion und Staat, sondern um eine notwendige Verhältnisbestimmung, die erschwert wird, wenn diese beiden Sphären aus ideologischen Gründen kategorial voneinander getrennt werden. Autoren wie Ishâq Ahmad Farhân, al-Attâs oder al-Kilâni interessierten sich nicht für die Islamisierung Deutschlands. Mit Sicherheit würden sie sich für einen *demokratischen* Wiederaufbau beispielsweise des Irak aussprechen, dabei aber darauf hinweisen, dass die Kraft zur umfassenden positiven Veränderung der irakischen Gesellschaft(en) *nur auf der Grundlage religiöser Motive* Nachhaltigkeit erlangt und zu Erfolg und Stabilität führt, und nicht etwa auf der Grundlage einer erzwungenen Entfremdung vom Islam, wie sie ohnehin schon während der letzten Jahrzehnte des sozialistischen Ba^cth-Regimes vorangetrieben wurde.

Als tragende Säule dieser Erziehungsdimension gilt unter muslimischen Religionsgelehrten die im gottesdienstlichen Handeln *praktizierte* Religion:

> "Die praktischen religiösen Pflichten des Islam (*ᶜibâdât*) unterstützen die Entwicklung von Charaktereigenschaften, die mit dem persönlichen Urteilsvermögen hinsichtlich dessen, was richtig und was falsch ist, korrespondieren" (Roald 1982, 90).

Mit Blick auf die religiöse Erziehung im institutionellen Rahmen (auch in muslimischen Ländern gibt es IRU) wurden folgende Ziele aus dem Koran abgeleitet (in Klammern die Versangaben) (vgl. Rashid 1990, 62):

- Kindern ein Bewusstsein für den Sinn und den Zweck ihres Lebens ermöglichen (51:56, 2:21, 31:22);
- Kindern Perspektiven für ihr Leben aufzeigen (6:60);
- Kindern Mittel und Wege zeigen, Ziele ihres Lebens zu erreichen und den Zweck ihres Lebens zu erfüllen (6:153, 37:21).

Diesen Zielangaben liegen, wie die Lektüre der angegebenen Koranstellen offenbart, noch sehr allgemeine theologische Kategorien zu Grunde. Es handelt sich um nicht mehr als die Übertragung schöpfungs- und jenseitstheologischer normativer Prämissen auf einen Kollektivbegriff 'Kind', ohne Differenzierung nach seinem individuellen sozialräumlichen Bezug und daraus resultierenden individuellen Entwicklungsaufgaben. Das ist eine Folge des theologischen Leitgedankens, Erziehung (als *tazkiyya*) nicht auf das Kind beschränkt zu sehen, sondern von der Erziehung des Menschen, also auch des Erwachsenen, zu sprechen. In ähnlicher Form werden anthropologische Grundannahmen abgeleitet, wie das auch in den hier vorliegenden Lehrplanentwürfen vorkommt, und auf Aufgabenstellungen der Religion und ihres Unterrichts hin umformuliert:

> "Der Mensch ist zugleich physisches und geistiges Wesen, und zwar mit einer niederen, animalischen Seele (*an-nafs al-haywâniyya*) und einer höheren, vernunftbegabten (*an-nafs an-nâtiqa*). Die Religion (*dîn*) ermöglicht der letzteren die Kontrolle über die erstere. *Tarbiyya* beziehungsweise *tazkiyya* ist dafür der geeignete Weg" (Roald 1994, 69, unter Verweis auf al-Attâs 1979).

Als übergeordnetes Lernziel der islamischen Erziehung wurde formuliert:

> "Das letztendliche Ziel ist, Gott dankbar zu sein, ihm zu dienen und ihn anzubeten, und zwar aus Liebe zu Ihm und in Folgsamkeit Ihm gegenüber [...] indem wir das muslimische Individuum formen, das das Rechte tut (*al-ᶜamal as-sâlih*, Koran 68:2); [...] das gute Handeln besteht aus Bewegung (*haraka*) und Zielsetzung (*hadaf*) [...] es ist die Verbindung der Kraft, Dinge zu nutzen (*al-qudrat at-taskhiriyya*) und der Festlegung in Absicht, Wunsch und Ziel (*al-irâda al-ᶜâzhima*) [...]" (al-Kilâni 1988, 83).

Dennoch wurden grobe Richtlinien festgelegt, die für die zukünftige Erstellung von islamischen Curricula als wichtig erachtet wurden. Man merkt diesen Richtlinien den Impetus der Erziehungskonferenz an, die islamische Identität zu stärken, das Wissen über den 'wirklichen' Islam zu etablieren und den Anschluss – unter Rückverweis auf das oben zitierte Plädoyer Maudoodis – an den 'modernen Westen' zu bewerkstelligen. Als die drei Schlüsselkategorien einer Lehrplantaxonomie für den Islam als Lehrfach in zunächst offen gehaltenen gesellschaftlichen Funktionssystemen wurden festgelegt:

- Kenntnis der islamischen Quellen, ihrer Inhalte und ihrer (traditionellen) Wissenschaften (*ᶜulûmul-qur'ân...* – wie oben aufgezählt, zusammengefasst als *ᶜulûmud-dîn*),

- Kenntnisse über den Menschen, seine soziale und psychologische Natur (*ᶜulûmul-insâniyya*), und
- Kenntnisse der Natur und der Naturwissenschaften (*ᶜulûmul-kauniyya*).

Dabei handelt es sich vereinfacht gesagt um die drei Bereiche Theologie, Humanwissenschaften und Naturwissenschaften – mit dem alles verbindenden und übergeordneten Ziel,

> "[...] den Islam ganzheitlich als komplettes System zu verstehen (*nizhâm shâmil*)" (ebd.).

Um konkretere, das heißt operationalisierbare Lernziele, Inhalte oder Aufgaben des Unterrichts ging es in der muslimischen Literatur im Anschluss an die Konferenz in Mekka deshalb nicht, weil von ihr eher ein bildungspolitischer Impetus ausging und weniger ein pädagogischer oder gar unterrichtsdidaktischer.

Allerdings: Mit Blick auf eine islamische Lehrplantheorie wurde versucht, eine erste Taxonomie von neun operationalisierbaren Zielen vorzugeben. Der Anspruch auf die Integration von zunächst auch nicht auf Anhieb als religiös identifizierbaren Lernfeldern ins islamische Erziehungssystem tritt ab Punkt 5 deutlich zu Tage (Erfan 1995, 19 - 40):

"Verhaltensziele [*behavioural objectives*] sind:

1. Die Kinder sollen den Koran lesen und rezitieren können. Sie sollen einige ausgewählte Verse und Suren auswendig lernen und verstehen, um die islamischen Riten vollziehen zu können. Sie können zudem den ganzen Koran in Koranschulen auswendig lernen, wo solche Einrichtungen zur Verfügung stehen.
2. Sie sollen im täglichen Leben und ihrem Alter gemäß die Regeln befolgen, wie sie von Koran und Sunna empfohlen werden.
3. Sie sollen vom Leben des Propheten Muhammad und seiner Gefährten erfahren ebenso wie über das Leben anderer Propheten. Sie sollen die Errungenschaften der islamischen Zivilisation anerkennen.
4. Sie sollen zusätzlich zu ihrer Muttersprache mit dem Arabischen vertraut werden.
5. Sie sollen an Hand des Inhalts, der Sprache, der Techniken und der Beispiele Grund legender mathematischer Fragestellungen in ihrem Leben an das islamische Werteverständnis herangeführt werden.
6. Die Kinder sollen sich der physikalischen Objekte in ihrer Umgebung bewusst werden, in quantitativer und qualitativer Hinsicht, und so die Macht Gottes in der Schöpfung erkennen.
7. Sie sollen den Wert guter Gesundheit, physischer Fitness und Kraft erkennen und dazu ihren Beitrag leisten, um ihren Verpflichtungen als gute Muslime Gott gegenüber gerecht zu werden.
8. Sie sollen ihr kreatives Potenzial nutzen, indem sie sich Künsten und Handwerk widmen, wie sie in ihrer Kultur vertreten sind und für die Gesellschaft von Nutzen.
9. Sie sollen die Geographie ihrer Umgebung und ihres Landes kennen sowie ihre geographischen Bezüge zu den Zentren des Islam – Mekka Mukarrama und Madina Munawwara – ebenso wie die fundamentalen Gestaltungsprinzipien der Erde und des Universums."[578]

Die Konferenz fand statt vor dem Hintergrund vieler leidvoller Erfahrungen mit totalitären Regierungssystemen in der arabischen Welt, zugleich aber auch in einem gewissen Klima des Aufbruchs und einer verbesserten humanitären Situation in Ländern wie zum Beispiel dem Ägypten zur Regierungszeit Anwar El-Sadats. Dies, und die Integration politischer und wirtschaftlicher Interessenvertreter in diesen Diskurs, führte zu einer Verschiebung der bildungspolitischen Diskussion auf den Aspekt der Politik. Genuin erziehungswissenschaftliche Fragestellungen gerieten dadurch ins Hintertreffen, so dass sich an dem in Abschnitt 8.4.1 dargestellten Befund eines Mangels an Erziehungstheorie letztlich nur wenig änderte.

---

[578] Die Zusammenfassung der vier Konferenzen von Erfan und Valie führt unter anderem als Themen auf: "textbooks", "specialized subjects", "teacher training", "female education" und "muslim minorities".

Der Islamgelehrte Muhammad Qutub, Bruder des unter der Nasser-Regierung in Äqypten ermordeten Sayyid Qutub, mahnte 1980 an, Leitziel für jede islamische Erziehung müsse "der rechte Mensch" (*al-insân as-sâlih*) sein und nicht der von den meisten national ausgerichteten Erziehungssystemen favorisierte "rechte Staatsbürger" (*al-muwâtin as-sâlih*), da der Islam kein nationales Phänomen sei, sondern alle Menschen anspreche. Den Islam für "kleinstaatige arabische Partikularinteressen zu missbrauchen" sei falsch (Roald 1994, 80). Sowohl auf den mekkanischen Konferenzen als auch in ihrem Nachhall wurde jedwedem rein am Nationalismus oder am Panarabismus orientiertem Lernziel eine Absage erteilt. Das schlägt sich auch in den hier untersuchten Dokumenten nieder (vgl. die Sätze ZMD033 und ZMD074). Aber auch der kritiklosen Übernahme 'westlicher' Erziehungs- und Schulsysteme sollte Einhalt geboten werden. Man hielt sie für wenig geeignet, die 'islamischen' Zielsetzungen zu erfüllen:

> "Die übergeordnete Aufgabe der Schulen im Kontext der westlichen Kultur, so wie wir sie übernommen haben, ist, politisch zu sozialisieren, die Regeln der Moral in diesem Sinne zu instrumentalisieren und die Idee des Nationalismus oder des Nationalstaats weiterzugeben, so dass das Kind später mal zu dem Bürger wird, der die bestehende Ordnung aufrecht erhält" (Rashid 1992, 61).

Als Schlussfolgerung daraus formulierte al-Kilâni seinen Aufruf, sich auf die universellen Werte des Islam rückzubesinnen:

> "Das Konzept der Unterteilung der Menschen in Stämme[579] und Heimatländer können wir nicht mehr als angemessen betrachten. Die Menschheit braucht heute neue Formen der Beziehung sowie neue Prinzipien – Prinzipien der Gerechtigkeit, der Objektivität und der Brüderlichkeit der gesamten menschlichen Rasse" (Roald 1994, 61 f.; vgl. auch al-Kilâni 1988, 62).

Al-Kilâni und seine Mitarbeiter konzentrierten sich in ihrer weiteren Arbeit auf Apekte der religiösen Intelligenz und des Wissens. Aus ihrer Feder stammen zahlreiche Texte, in denen sie sich um Begriffs- und Zielbestimmungen zur religiösen Erziehung bemühen. Sie haben eine Reihe von theologischen Annahmen in ein Manifest überführt, das helfen soll, den relativ diffus erscheinenden Gesamtkomplex religiöser Erziehung zu strukturieren und zu kategorisieren. Das soll hier am Beispiel des Kommitteeberichts 1 zu o.g. Konferenz dargestellt werden, um aufzuzeigen, wie die religiösen, sozialen, politischen und wirtschaftlichen Dimensionen in Konzeptionen theologischer Art ineinanderfließen können. Hierin zeigen sich deutliche Parallelen zu den untersuchten Dokumenten, insbesondere in den Punkten 1), 2), 3), 6), 8) und 9). Auch hier lässt sich aufzeigen, wie wichtig es für die zukünftige Lehrplanarbeit sein wird, visionär inspirierte Manifeste durch erziehungswissenschaftlich inspirierte Umsicht in die Disziplin nehmen zu lassen – unter dem Vorbehalt allerdings, dass Tagungsberichte immer ihre eigene, spezifische Dramaturgie haben[580] (al-Attâs 1979, 158-160; eigene Zusammenfassung mit Zitaten, zur besseren Übersicht durchgehend nummeriert):

---

579 Zum Stichwort *new tribalism* mit besonderem Blick auf das Verhältnis zwischen muslimischen und nichtmuslimischen Kulturräumen siehe Barber 1996.

580 Allerdings soll damit dieser Ansatz nicht abqualifiziert werden, denn die Forderung nach Gründung einer Modelluniversität wurde rasch in die Tat umgesetzt. Die Publikationen und Forschungsberichte der Internationalen Islamischen Universität in Islamabad heben sich in ihrer Qualität deutlich von allen anderen höheren religiösen Bildungseinrichtungen in muslimischen Ländern ab. Auch hinsichtlich des von Kilâni geforderten wechselseitigen Austauschs von Erkenntnissen insbesondere mit dem 'Westen' (Sorbonne, Harvard) arbeitet diese Universität besser als andere muslimische Lehrinstitute (sie publiziert maßgeblich in Englisch und führt ihre Studierenden zu den international anbindungsfähigen Abschlüssen Bachelor und Master).

Theologische Ausgangslage:

1) Mit Koran und Sunna verfügt der Mensch über eine “vollständige Anweisung der Lebensführung”. Sie leitet den Menschen zu der Erkenntnis, dass Gott ihn mit dem Amt als *khalîfatul-lâh fil-ard* (“Nachfolger Gottes auf Erden”) ausgezeichnet hat.
2) Um einerseits zu dieser Erkenntnis zu gelangen und andererseits sein Amt erfüllen zu können, benötigt der Mensch Anleitung zu Hause und in der Gesellschaft insgesamt. Diese Anleitung muss als “Erziehung von Kindesbeinen an auf die ganze Persönlichkeit hin” angelegt sein: der Geist des Menschen, sein Verstand, seine Vernunft, sein sensorisches Wahrnehmungsvermögen, seine Vorstellungs- und Urteilskraft – in gegenseitiger Ausgewogenheit.
3) Grundlage des Vertrauens in die Richtigkeit dieser Anleitung ist der Glaube. Das setzt eine Erziehung voraus, die das “spirituelle Selbst” in einen allen anderen Aspekten der Persönlichkeit “übergeordneten Rang” erhebt, denn nur so können der Glaube und der Wille gestärkt, kann der Mensch zu guten Taten und zu Erlösung geführt werden.
4) Die modernen Erziehungssysteme in muslimischen Ländern beruhen auf einer “Klassifikation des Wissens, die in säkularen Weltsichten gründet”. Diese Weltsichten ignorieren den Glauben als Grundlage des Handelns und sind allein für die “Entfaltung der Person” nicht hinreichend.
5) Obwohl in allen muslimischen Ländern Islam als Fach unterrichtet wird, ist es bisher nicht gelungen, “anti-islamische Erziehungskonzepte durch islamische” zu ersetzen. Dazu ist es erforderlich, das “Wissen zu reklassifizieren” und Erziehung zu reorganisieren.

Schlussfolgerungen und Forderungen:

6) Jede Erziehung muss die ausgewogene Entwicklung der gesamten Persönlichkeit in den Blick nehmen. Islamische religiöse Erziehung soll “den Glauben mit dieser Persönlichkeit verschmelzen” und einen “emotionalen Bezug zum Islam aufbauen”, der zur Einhaltung des Islam motiviert und die Rolle als Nachfolger Gottes auf Erden in den Mittelpunkt rückt.
7) Für die Erziehungsplanung muss das Wissen nach zwei Kriterien reklassifiziert werden: a) “ewiges Wissen”, das auf Koran und Sunna beruht, und b) “erarbeitetes Wissen”, das sich unter den Menschen vermehrt und einem wechselseitigem Austausch unterliegt.
   Ähnlich argumentiert auch al-Kilâni: “Wir haben es bei islamischer Erziehung heute mit drei essentiellen Themen zu tun: die Klassifizierung der Verstandeskräfte (*al-qudrat al-ᶜaqliyya*), die Erstellung eines dementsprechenden Lehr- und Lernprogramms und die Bereitstellung der Mittel, dieses auch durchzusetzen” (al-Kilânî 1988, 75).
8) Die exemplarischen Unterrichtsinhalte sollten zu Frömmigkeit und Selbsterziehung motivieren, die Voraussetzung dafür sind, in “die Mysterien des Universums” einzudringen und das “Herz in Furcht und Liebe Gott gegenüber zu öffnen.”
9) Erziehung sollte den “kreativen Impuls freisetzen, mit sich selbst und der Schöpfung als wahrer Diener Gottes” umzugehen, ohne zu den Gesetzen der Natur in Widerspruch zu geraten.
10) Es bedarf eines Kernbestands an Wissensinhalten, der für alle Muslime auf allen Ebenen des Bildungssystems verpflichtend ist – angepasst an das Anforderungsprofil der jeweiligen Stufe (bezogen auf das abgestufte Bildungssystem des Staats insgesamt).
11) Für die Stufe der Universitäten sollte dieser Kernbestand folgende Kategorien umfassen: die Natur des Menschen (*insân*), die Natur der Religion (*dîn*), die Natur des Wissens (*maᶜrifa wa ᶜilm*), die Natur der Weisheit (*hikma*), die Natur der Gerechtigkeit (*ᶜadl*) und die Natur des richtigen Handelns (*adab wa ᶜamal*). Diese Kategorien müssen auf Gott, seinen Propheten Muhammad, seine Offenbarung und das religiöse Gesetz bezogen bleiben.
12) Entlang dieser Vorgaben soll eine Islamische Modelluniversität gegründet werden (siehe oben 8.4.1).
13) Für die Ausarbeitung dieser noch sehr allgemeinen Vorschläge soll ein ständiges Gremium von Fachleuten einberufen werden, das die Arbeit einer solchen Universität begleitet.
14) Dieser Kernbestand an Wissen soll in allen muslimischen Ländern Teil der Primarerziehung werden.
15) Zugleich müssen die Zugänge zu den Wissensbeständen und -entwicklungen im wissenschaftlichen und sozialen Bereich für alle auf allen Stufen erleichtert werden.
16) Die Erziehungssysteme in muslimischen Ländern sollen die soziale (vertikale) Mobilität fördern. Alle Schranken sollen beseitigt werden, die Muslimen im Weg stehen, sich ihren Fähigkeiten entsprechend weiterzuentwickeln.

Darüber hinaus finden sich bei al-Kilâni und anderen neue Ansätze eines zwar bekenntnisorientierten aber zugleich 'gewissensorientierten' Religionsunterrichts, die nun beleuchtet werden sollen und die für den möglichen Grundansatz einer islamischen Fachdidaktik auch im europäischen Kontext nützlich sein könnten.

8.4.4 Fachdidaktische Grundsatzüberlegungen für den IRU hinsichtlich der Fragen nach dem Erziehungbegriff, dem Lernbegriff und dem Unterrichtsklima[581]

Der oben in 16 Punkten zusammengefasste Kommiteebericht weist unter der Überschrift "Definition von Erziehung" eine Begriffserklärung auf, die sich seitdem in einer Reihe von muslimischen Publikationen wiederfindet:

> "Erziehung in ihrer Ganzheit im Kontext des Islam ist in ihrer Grundbedeutung enthalten in den zusammengenommenen Konnotationen der Begriffe *tarbiyya*, *ta*ᶜ*lîm* und *ta'dîb*. Der Bedeutungsgehalt eines jeden dieser Begriffe hinsichtlich des Menschen, seiner Gesellschaft, seiner Umwelt und Gott, steht in Verbindung mit dem entsprechenden Bedeutungsgehalt der jeweils anderen Begriffe. Zusammengenommen beschreiben sie das Feld dessen, was wir unter "islamischer Erziehung" in formaler und nicht-formaler Form verstehen" (al-Attâs 1979, 157).[582]

Die arabische Vokabel *tarbiyya* wurzelt in den drei Konsonanten *ra*, *ba* und *wau* (r, b und w).[583] Im Koran taucht es an zwei Stellen auf und wird von Paret (1980, 2001) mit "aufziehen" wiedergegeben.[584] Das Verb *yurabbî* bedeutet "wachsen lassen". In diesem Kontext ist im heutigen Hocharabischen *tarbiyya* zu der dem Begriff "Erziehung" weit gehend entsprechenden Vokabel geworden (*at-tarbiyyatul-islâmiyya* – "die islamische Erziehung"). Einsprachige arabische Wörterbücher geben als intransitives Synonym das Verb *nâma* ("wachsen") an, von dem im Arabischen indes immer auch ein transitiver Stamm ableitbar wäre. Ferner weisen sie darauf hin, dass die Konsonantenwurzel r-b-b mit der Wurzel r-b-w "als religiöse Rückinterpretation" verwandt sei und nennen weitere Begriffe des Wortfelds: *ziyâdah* ("Zuwachs"), *nas*ᶜ*a* ("Formung", auch "Bildung" im ursprünglichen Sinn des handwerklichen Bearbeitens mit dem Beil; vgl. Abschnitt 7.3.1), *taghdiya* ("Ernährung"), *ra*ᶜ*âya* ("Fürsorge") und *muhâfadha* ("Bewahrung, Schutz"). Mit Bezug zur Wortwurzel r-b-b wird zum Nomen *rabb* ("Herr"; das Wort ist auch Bezeichnung für Gott) gesagt, es bezeichne wörtlich jemanden, der "eine Sache vollständig und richtig macht"

---

581 Hier soll es bei diesem vorwissenschaftlichen Begriff bleiben. Es geht um Stimmungen als "der tragende Lebensuntergrund": "Sphäre, Atmosphäre [...] bedingen die manifeste Stimmung"; diese bedingt die Handlungsbereitschaft wesentlich mit. Was in welchem Maß gelernt wird, hängt von der "Umweltatmosphäre" ab, die "positive Atmosphäre" ist die Voraussetzung jeglicher lernwirksamer Kommunikation (siehe dazu Fraas 1973, 148 ff.).

582 Der Begriff "Umwelt" kann hier aus islamisch-theologischer Sicht sehr konkret hin auf "schützenswerte, natürliche Umwelt" gelesen werden. Siehe dazu von Denffer 1984 b.

583 Man kann grundsätzlich davon ausgehen, dass alle Wörter des Hocharabischen auf drei so genannten Wurzelkonsonanten beruhen und in zahlreichen Variationen von dieser Wurzel abgeleitet werden. Arabische Wörterbücher, in denen man ein Wort nachschlagen möchte, sind nach diesen drei Wurzelkonsonanten in alphabetischer Gliederung unterteilt. Man muss also in der Lage sein, Vor- und Nachsilben sowie Infixe eines Worts zu identifizieren und die drei Konsonanten zu ermitteln, ehe man es nachschlagen will.

584 In 17:24 steht die Form *rabbayânî* ("sie haben mich aufgezogen"; gemeint sind die Eltern, hier im Bedeutungszusammenhang der Verpflichtung zur liebe- und respektvollen Behandlung der Eltern). In 26:18 findet sich die Form *nurabbika* ("wir haben dich aufgezogen"; Pharao erinnert Moses daran, dass er unter der Obhut des Herrschers groß geworden ist).

(mit Verweis auf den Korankommentator Abu Abdullah Muhammad al-Qurtubi). Das Wort *tarbiyya* wird nicht auf Kinder beschränkt gelesen, sondern wie bereits in Abschnitt 8.4.3 erwähnt, als Beschreibung eines lebenslangen Prozesses. Man begegnet in muslimischer Literatur auch der Begriffsverbindung *tarbiyya wa ta*ᶜ*lîm* – "Erziehung und Unterricht".[585]

Der Islamgelehrte Sayyid Muhammad al-Naqîb al-Attâs weist darauf hin, dass *tarbiyya* landläufig als "Aufzucht" verstanden werde, was sich nur in dem Sinne auf Kinder beziehen könne, als sie materiell versorgt werden – nicht anders als Pflanzen oder Tiere. Nur in dieser Hinsicht tauche der Begriff in älteren Wörterbüchern des Arabischen auf. Im Islam aber sei "Erziehung" eine spezifisch menschliche Sache und müsse sich darum wohl von der Aufzucht von Pflanzen oder Tieren unterscheiden. Al-Attâs bevorzugt deshalb für "Erziehung" im engeren Sinne den Begriff *ta*ᶜ*dîb*, was bei ihm soviel bedeutet wie "die Lehre guten Handelns", abgeleitet von der Wurzel ᶜ(ayn)-d-b, also eine Schulung von Körper, Geist und Seele. Allerdings wird das in der Sunna breit gestreute "gute Verhalten" eher mit dem ähnlich klingenden *adab* identifiziert, was für al-Attâs jedoch eine zu enge Interpretation hin auf "der urbanen Sitte angepasstes Verhalten" bedeutet (vgl. dazu Roald 1994, 51).

Dabei ist zu berücksichtigen, dass *tarbiyya* auch als Synonym für *da*ᶜ*wa* ("der Ruf zum Islam") durch *qudwa* ("das gute Vorbild") verwendet wird, da nach allgemeiner muslimischer Auffassung auch die Erziehung der muslimischen Kinder ein 'Ruf zum Islam ist' und andersherum der Ruf zum Islam auch Erziehung – beide fußen nicht so sehr im Wort als vielmehr im guten Vorbild.

Im Zusammenhang mit *tarbiyya* fällt auch immer wieder der Begriff *tazkiyya*, gelegentlich sogar als Synonym. Dieses Nomen, abgeleitet von dem Grundverb *zakiya* ("im Kern gut sein", "wachsen" – beide Konnotationen müssen zusammengelesen werden, also "im Kern immer besser werden"), beschreibt so etwas wie den lebenslangen Prozess der 'Selbstläuterung' und wird heute in Deutschland in dieser Bedeutung zum Beispiel von der muslimischen Jugendorganisation MJD (Muslimische Jugend Deutschland) als Lerninhalt interner Schulungen angeboten.[586] Der ägyptische Schriftsteller und Islamgelehrte Muhammad al-Ghazali will sogar den Begriff *tazkiyya* als den für die heutige Zeit einzig angemessenen Begriff für 'Erziehung' verstanden wissen und lehnt den Begriff *tarbiyya* ab (Roald 1994, 51).

Die drei von al-Attâs in die Diskussion einbegrachten Begriffe *tarbiyya*, *ta*ᶜ*lîm* und *ta'dîb* lassen sich grob den drei Bereichen 'Persönlichkeitserziehung', 'Wissensvermittlung' und 'Verhaltensschulung' zuweisen und damit den Begriffsfeldern der affektiven, der kognitiven und der

---

585 Von besonderer Bedeutung für die Klärung lexikalischer und etymologischer Fragen sind Werke wie das *lisânul-*ᶜ*arab* von Imam Muhammad Jamâlud-Dîn ibnu-Makram ibnu-Manzûr (630 - 711 n. H., also ungefähr in der zweiten Hälfte des 13. Jahrhunderts n. Chr.). Er verfasste handschriftlich mehr als 500 Bände über die verschiedenen Disziplinen der arabischen Sprache. Als wichtiges Grundlagenwerk für eine Kategorisierung arabischer Fachbegriffe mit Blick auf ihre besondere Bedeutung im Kontext Koran und Sunna für den so genannten klassischen *tafsîr* (Koranauslegung und -kommentar) gilt *nuzhatul-*ᶜ*aynun-nawâzhir fi* ᶜ*ilmil-wujûhi wan-nazhâhir* ("Ausflug der nachdenklichen Augen in die Wissenschaft der Arten und sinnverwandter Wörter") von Imam Abdur-Rahmân ibn-ᶜAli al-Jauzî aus Bagdad (510 - 597 n. H., also erste Hälfte des 12. Jahrhunderts), der einige hundert Bände – auch diese handschriftlich – in den Fachbereichen Koran- und Hadithwissenschaft, Geschichte und arabische Sprache verfasste.

586 Der Verfasser dieser Dissertation hat im Inland und an der Internationalen Islamischen Universität in Islamabad, Pakistan, auf Wunsch der MJD einige so genannte 'Tazkiyya-Seminare' abgehalten, in deren Mittelpunkt Fragen der guten Lebensführung, der passenden Berufswahl, des richtigen Umgangs mit Zeit und dergleichen mehr standen. Siehe auch das Curriculum des Islamic Circle of North America, *Manual of Tazkia*, in welchem Inhalte, Lehrtechniken und 'islamische' Sozialformen des Lernens (*'usra* – die feste 'Lernfamilie' oder '-gruppe') präzisiert werden; Ziel ist die Ausbildung für die *da*ᶜ*wa* ("Aufruf zum Islam", "Erziehung im Islam") (Yûnus 1987).

handlungsbezogenen Erziehungsdimensionen. Mit der vorwiegend in Dokument ZMD angedachten Verschmelzung der beiden Begriffe ‘Glauben’ und ‘Wissen’ reihen sich seine Autoren in einen Denkansatz ein, wie er immer wieder im Nachhall der o.g. Erziehungskonferenzen in Mekka vertreten wird. Dieser Denkansatz ist jedoch wesentlich älter; er geht zurück auf reformislamische Denker wie Muhammad ᶜAbdûh oder Sayyid Nursi und ihre These von der Vereinbarkeit des Islam mit den ‘westlichen’ (Natur)Wissenschaften. Er ließe sich von dort aus noch weiter in die Geschichte der Begegnung und des Austauschs zwischen islamischen und nicht-islamischen Kulturräumen zurückverfolgen. Ähnlich der oben (8.4.3; Punkt 8 der theologischen Ausgangslage) dargestellten Unterscheidung von “ewigem” und “erarbeitetem” Wissen (als Kategorien einer Restrukturierung des Wissens) weisen auch andere Autoren auf die Kongruenz zwischen “Offenbarungswissen” (*wahyî*) und “aus dem Verstand hervorgegangenem Wissen” (*ᶜaql*) hin:

> “Die beiden Quellen an Wissen, auf die sich die islamische Erziehung stützt, sind die Offenbarung (*wahyî*) und der menschliche Verstand (*ᶜaql*) – zwei komplementäre Wissensquellen. Keine der beiden steht in Antithese zur anderen. Ihr Verhältnis zueinander ist wie das Verhältnis zwischen dem Auge und den Strahlen der Sonne: Das Auge kann in der Dunkelheit nichts erkennen, und die Strahlen der Sonne können keine ‘Sicht’ bewirken, solange es kein Auge gibt, das beobachtet und wahrnimmt. *Wahyî* geht *ᶜaql* voran; letzteres, also der Verstand, hat keine Handhabe, die Gültigkeit des ersteren, also der Offenbarung, in Zweifel zu ziehen. Vielmehr hat der Verstand die Aufgabe, das Offenbarungswissen zu übersetzen und zu spezifizieren (Roald 1994, 74).

Dieser Darstellung muss allerdings einschränkend hinzugefügt werden, ohne dass sich die darin enthaltenen impliziten Widersprüche auf der Ebene der theologischen Theorie auflösen lassen:

> “*Wahyi* darf nicht so verstanden werden, als sei es *ᶜaql* überlegen – beide sind gleichwertig, da auch die Natur und ihre Gesetze eine Form von göttlicher Offenbarung sind und diese somit der Vernunft nicht widersprechen kann” (a.a.O., 75).

Die beiden Positionen eigene Präferenz der kognitiven Dimension lässt sich relativ eindeutig der Dimension von Erziehung als *taᶜlîm* (das Stammverb *ᶜalima* bedeutet “wissen”, “Kenntnis haben von”, “vertraut sein mit”) und somit dem Verständnis von ‘Unterricht’ im engeren Sinne von “Unterrichtung” zuordnen. In ähnlicher Bedeutung wird diese Wortfamilie auch im Koran verwendet (vgl. 3:7: *ar-râsikhûna fil-ᶜilm* = “die im Wissen beheimatet sind” als Voraussetzung dafür, den Koran richtig zu verstehen und ihn nicht zu missinterpretieren). Demgemäß gewinnen die Apekte der ‘religiösen Intelligenz’, die weiter oben vorgestellt wurden (Abschnitt 8.2.3.4), theoretisch an Gewicht gegenüber anderen Zugängen zur Religion wie zum Beispiel dem ‘Erleben’, dessen Lernwirksamkeit in Abhängigkeit zu Prozessen der Kognitivierung (Rekapitulation, Interpretation, Revidierung) gesehen wird. Auch aus der Feder einiger Teilnehmer der o.g. islamischen Erziehungskonferenzen stammen Versuche, Faktoren ‘religiöser Intelligenz’ näher zu bestimmen:

> “Islamische Erziehung zielt auf den Gebrauch des Verstands ab. Der Koran erwähnt zehn zentrale Faktoren von Intelligenz [*keine Angaben von Koranstellen – vgl. aber im Koran 3:7 und oben den Abschnitt 8.2.3.4; eigene Einfügung*]:
>
> - die Kraft des Verstandes (*ᶜaql*),
> - die Kraft der Interpretation (*ta’wîl*),
> - die Kraft des Bedenkens und kritischen Prüfens (*tadabbur*),
> - die Kraft des Verstehens (*fiqh*),
> - die Kraft des Nachdenkens (*tafakkur*),
> - die Kraft des Gedächtnisses (*tadhakkur*),
> - die Kraft des Wahrnehmens (*nadhr*),

- die Kraft des Bezeugens (*shuhûd*),
- die Kraft des Schauens, des Erkennens (*ibsâr*),
- die Kraft der vernünftigen Weisheit (*hikma*)" (al-Kilâni 1988, 75).

Von solchen zunächst nicht-hierarchischen Auflistungen ausgehend, lassen sich Überlegungen hinsichtlich einer möglichen Sequenzierung von unterrichtlichen Lehr- und Lernschritten entwickeln:

> "Die angemessenen Schritte, die zum denkenden Denken führen, beruhen auf der Koranstelle 17:36[587] und lauten:
> 1) die sensorische Wahrnehmung eines Phänomens,
> 2) seine Bewusstmachung und die Beschreibung seiner Wirkungen und Grenzen,
> 3) das Sammeln von Detailinformation und die Elementarisierung des Phänomens hin auf ein vertieftes Erkennen,
> 4) die Analyse dieser neu gewonnenen Informationen, ihre Reflexion, ihre Klassifizierung und die Entdeckung von den Zusammenhängen der unterschiedlichen Elemente,
> 5) die Entdeckung des verborgenen Sinns des Phänomens" (al-Kilâni 1988, 76).

Als Ziel dieser Sequenzierung formuliert al-Kilâni das "vertiefte Nachdenken und Verstehen" (ebd.), was er wiederum an Hand von fünf qualitativen Kategorien präzisiert (al-Kilâni 1988, 77 f.; eigene Zusammenfassung):

- ***Eine geschulte, selbstkritische Lebenshaltung*** (*an-naqd adh-dhâti*) an Stelle einer Haltung der Selbstgerechtigkeit (*at-takfîr at-tabrîrî*) – so wie Adam und Eva im Koran aus eigenem Antrieb heraus ihren Fehltritt eingesehen haben [*der Autor bezieht sich hier auf Stellen wie 7:23; eigene Einfügung*].
- ***Die Fähigkeit, aufs Ganze zu blicken*** und sich nicht in der Wahrnehmung von Einzelheiten zu verlieren (das vordergründige Wissen, das verstehende Wissen, das gesicherte Wissen) [*der Autor bezieht sich hier auf Stellen wie 30:31-32; eigene Einfügung*].
- ***Die Fähigkeit, reformorientiert und innovativ zu denken*** – der Koran verbietet das bloße Imitieren [*der Autor bezieht sich hier auf Stellen wie 2:170; eigene Einfügung*].
- ***Die Fähigkeit, wissenschaftlich zu denken*** anstatt Denktraditionen und Spekulationen hinterherzulaufen; die Fähigkeit, zu falsifizieren und zu verifizieren [*der Autor bezieht sich hier auf Stellen wie 16:78 und 53:23; eigene Einfügung*].
- ***Die (sozial-kompetente) Fähigkeit, zu gemeinschaftlichen Denkergebnissen zu gelangen*** anstatt nur zu individuellen. Kollektives Denken liegt in den Prozessen gegenseitigen Aushandelns und Zustimmens begründet, so wie das auch im Koran gefordert wird [*der Autor bezieht sich hier auf Stellen wie 13:11; eigene Einfügung*].

Um auf diese Ziele hin unterrichten zu können, muss der Unterricht sich deutlich von jeder Form der Bevormundung abheben. In dieser Frage der Unterrichtsführung wird al-Kilâni sehr deutlich, da er in klimatischen Faktoren wie "rigider Strenge (*jumûd*) und Einschüchterung (*taqlîd*)[588] die dem angemessenen religiösen Urteil (*ijtihâd*) und der Wahrnehmung von Ganz-

---

[587] 17:36 lautet: *wa lâ takfu mâ laisa laka bihi ᶜilmun innas-samᶜa wal-basara wal-fu'âda kullu ulâ'ika kâna ᶜanhu mas'ûlan* – "Und geh nicht einer Sache nach, von der du kein Wissen hast! Gehör, Gesicht und Verstand (w. Herz) – für all das wird (dereinst) Rechenschaft verlangt" (Paret 2001). Das von Paret in Parenthese gesetzte Wort "Herz" lautet im Koran in der Regel *qalb*, hier aber *fu'âd*.

[588] Der Begriff des *taqlîd* ist nur aus der Perspektive der kompromisslosen Verfechter des *ijtihâd* heraus so negativ besetzt. Das Wort bedeutet nicht 'Einschüchterung', sondern den negativen Druck, der durch die Furcht davor entsteht, eine von der Lehrmeinung abweichende, eigene Meinung zu vertreten und dafür bestraft zu werden. Vom Grundsatz her ist *taqlîd* ein notwendiges Instrument gegen jede theologische Beliebigkeit und für die Etablierung allgemeinverbindlicher theologischer Aussagen. Siehe zu einer Gegenüberstellung von *taqlîd* und *ijtihâd* aus der Sicht

heiten entgegengesetzten Prinzipien" (ebd.) sieht. Für ihn steht fest, dass "die vollkommene Freiheit des Denkens und des Gewissens, eine angenehme Umgebung und ein passendes Lehr- und Lernprogramm" (a.a.O., 78) die Grundvoraussetzungen für religiöse Erziehung insgesamt und für Religionsunterricht im Besonderen darstellen:

> "Die Abwesenheit jeder Art von Zwang, einen Gedanken oder eine Weltsicht akzeptieren zu müssen – auch wenn es sich um das islamische Glaubenszeugnis selbst handelt (Koran 2:256, 10:99) – ist unverzichtbar [...] Jede Verstandeskraft erlischt in einer Atmosphäre intellektueller Rigidität (*al-hajr al-fikrî*) und Gewalt ebenso wie bei einem Mangel an Praxisbezug [...] bis am Ende auch der Glaube selbst (*îmân*) erlischt [...] Übrig bleiben nur Unterwürfigkeit [...] Selbstaufgabe und [...] Imitation (*taqlîd a^cmâ'*)" (ebd.).

8.5 KURZER THEOLOGISCHER ABRISS AUSGEWÄHLTER INHALTLICHER SCHWERPUNKTE

Abschließend wird nun auf einige inhaltliche Aspekte der untersuchten Dokumente eingegangen, die sich in quantitativer Hinsicht als Schwerpunkte erwiesen haben (vgl. die Diagramme 16 und 23). Für die Kategorien "Islam" und "Umfeld" ergeben sich dabei folgende Themen, die auf ihre theologische Grundlegung hin befragt werden sollen:

8.5.1 Zu den Schriftgrundlagen Koran und Sunna
8.5.2 Zur Prophetie im Islam
8.5.3 Zur Frage integrativer Prozesse zwischen muslimischer und nicht-muslimischer Kultur

Auch hier kann der theologischen Komplexität dieser Themen nicht Genüge getan werden. Es hat sich aber im Rahmen der bisherigen Lehrpanarbeit als sinnvoll erwiesen, diese Fragen grundsätzlich zu diskutieren und an eine vorläufige Klärung heranzuführen.

8.5.1 Zu den Schriftgrundlagen Koran und Sunna

Beide Quellen werden von Muslimen in der Regel zusammengenommen als 'die Offenbarung' bezeichnet, was auf das Werk *AR-RISÂLA* des frühen Gelehrten Imâm Shâfi^cî zurückgeht. Er hat beide Quellen als in dieser Form zusammengehörig bezeichnet, da beide auf besonderen "Formen der Inspiration durch Gott" (Khadduri 1961, 121 ff.) beruhen.[589] Die Gültigkeit beider lässt sich an Beispielen belegen wie der Form der Anbetung (*salâ*), deren Elemente an Texten, Bewegungen und Zeiten weder aus dem Koran noch aus der Sunna allein entnommen werden können: Beide Quellen ergänzen sich hier zu der kanonischen Form der 'rituellen' Anbetung, wie sie heute (mit gewissen Ausnahmen) weltweit unter Muslimen üblich ist. Dennoch können beide Quellen an Hand formaler Kriterien auseinandergehalten werden:

---

zeitgenössischer islamischer Theologie al-^cAlwânî 1993.

[589] Kairiner Universitätsausgabe, keine Angaben zu Verlag oder Erscheinungsjahr. Siehe aber Khadduri 1961 (Ausgabe des *kitâb ar-risâla* von Imâm Shâfi^cî mit Kommentar).

8.5.1.1 Der Koran

- Wie in Abschnitt 7.5.1 dargestellt, ist für die Autoren der hier untersuchten Dokumente der Koran ein zentraler Gegenstandsbereich des islamischen Religionsunterrichts. Die Schüler sollen den Koran als von Gott offenbart und als seine wahre und gültige Botschaft begreifen und annehmen. Darüber hinaus spekulieren einige der Autoren auf die Kraft der unmittelbaren Wirkung des gelesenen oder gehörten arabischen Koran auf die Schüler. Diese Wirkung auf das 'Herz' ist in einigen Textstellen des Koran sowie in einigen Hadithen belegbar. Da sie sich aber auf die Wahrnehmung des arabischen Koran durch diejenigen bezieht, die des Arabischen (genauer: des zur Zeit der Offenbarung gesprochenen Arabischen) kundig sind, könnte sich die methodische Umsetzung für den deutschsprachigen Islamunterricht heute schwierig gestalten (vgl. Abschnitt 7.5.3).
- Das Wort *al-qur'ân* ("der Koran") stammt ab vom arabischen Verb *qara'a*, was "lesen, vortragen" bedeutet. Das davon abgeleitete *qur'ân* bedeutet soviel wie "der wiederholt regelmäßig verlesen wird"[590]. Als 70 mal vorkommende Selbstbezeichnung aus dem Koran (2:185 ... 85:21) bezieht sich das zunächst auf das gesprochene oder gehörte Wort, da als gesichert gelten darf, dass die überwiegende Mehrheit der Zeitgenossen Muhammads zunächst des Lesens unkundig war. Heute wird der Begriff 'der Koran' weit gehend mit dem Koran in seiner Schriftform (*al-kitâb*) und als gebundenes Buch (*al-mushaf*) identifiziert.[591] Genau genommen aber bezeichnet der arabische Begriff *jede* der von Gott offenbarten Schriften (*kutub*), auch wenn einige dieser Schriften im Koran mit ihren Eigenbezeichnungen versehen werden (*at-taurâ* = die Thora des Moses, *az-zabûr* = die Psalmen des David, *al-injîl* = die Evangelien des Jesus). Aber auch der Koran versieht *den* Koran Muhammads mit weiteren Eigenbezeichnungen (*an-nûr* = das Licht, *al-furqân* = das Trennende, *adh-dhikr* = die Mahnung...). Die theologische Vorstellung hinter dem Koran als "mahnende Erinnerung" (vgl. 3:58 – *adh-dhikrul-hakîm*) ist die eines himmlischen Kontinuums, der so genannten "wohlverwahrten Tafel" (vgl. 85:22 – *lauhum-mahfûdh*), die als maßgebliches Kriterium der Unverwechselbarkeit und Unverfälschbarkeit des Koran angesehen wird (vgl. 15:9).[592] Für den Koran als 'die Heilige Schrift des Islam' lassen sich also unterschiedliche Kategorien der

---

590 Die Konnotation der regelmäßigen Wiederholung findet sich wieder in einem ganz anderen Wort der Wortfamilie "lesen", und zwar in der Substantivableitung *qurû'* ("Perioden", "Regelblutungen").

591 Gegliedert in 114 'Suren' (*sûra*, Pl. *suwar*) mit unterschiedlicher Anzahl von 'Versen' ('*âya*, Pl. '*âyât*) (vgl. 8:31). Der koranarabisch geprägte Begriff *sûra* ist indes nicht einfach identisch mit dem Begriff 'Kapitel', sondern kann eine 'Sinneinheit' bezeichnen, in der sich der gesamte Koran wiederspiegelt – man könnte "etwas überspitzt sagen, dass eine Sure gleichsam 'ein Koran im kleinen' ist" (Bobzin 1999, 22). Der Begriff *'âya* wiederum bedeutet soviel wie "Zeichen" und wird in diesem Sinne auch im Koran für entsprechende Erscheinungen verwendet (Zeichen als Bestätigung von Gott 19:10, Naturzeichen 16:65, Zeichen in der Geschichte der Menschen 26:23-67). Die Suren trugen ursprünglich nur Eigennamen (*al-baqara* – "die Kuh"); später entstand die Zählung nach Suren und Versen (*"al-baqara"* als die 2. Sure mit insgesamt 286 Versen). Vgl. dazu auch Khoury 2004, 41 ff. und von Denffer 1983, 67 ff.).

592 Zu diesem etwas schillernden Begriff haben sich einige der klassischen Korankommentatoren geäußert: Tabarî meint: "Das bedeutet gesichert, feststehend; das kann heißen: Die Tafel ist von Gott vor Veränderungen bewahrt, oder der Koran ist vor Veränderungen auf der Tafel bewahrt". Jalâlain meint: "Sie befindet sich über dem siebten Himmel, wohlverwahrt gegen die Teufel und gegen jede Veränderung". Ibn Jauzi erklärt: "Damit ist die himmlische Tafel gemeint, von welcher der Koran und die übrigen (er bezieht sich hier auf die vorangegangenen) Schriften abgeschrieben wurden, sicher vor den Teufeln und vor jedem Verändern, Vertauschen, Hinzufügen oder Wegnehmen". Qurtubî bezeichnet sie als "die Mutter der Schrift(en), die Urschrift" (*ummul-kitâb*) und teilt uns mit: "In ihr sind verzeichnet die Arten der Geschöpfe, ihre Erschaffung, ihre Angelegenheiten, ihre Lebensfrist, ihre Versorgung, ihre Taten, ihre Beschlüsse über sie, ihr endgültiges Ende – das ist die Urschrift." Siehe dazu oben den Abschnitt 8.2.3.1.

Definition finden:

a) “Der Vortrag eines Offenbarungstextes an Mohammed selbst,
b) der öffentliche Vortrag dieses Textes durch Mohammed,
c) der Text selbst, der vorgetragen wird und
d) die Gesamtheit der vorzutragenden Texte, d.h. der Koran als Buch” (Bobzin 1999, 20).

- Die “Eingebung” (*wahyî*) des Koran geschah aus theologischer Sicht durch “Herabsendung” (*tanzîl*) und “Verlesung” (*qur’ân*) durch den Engel Gabriel (vgl. 2:97). Der arabische Begriff *wahyî* bezeichnet einen relativ weit gefassten Vorgang der Übermittlung von Nachricht Gottes an den Menschen (vgl. 42:51), der keiner Materialisierung bedarf (außer in Gestalt eines Gesandten), also geistig, spirituell, im Sinne von “Eingebung” wie in 42:51, also auch:
  - natürliche Intuition (die Mutter von Moses 28:7),
  - natürlicher Instinkt (die Biene 16:68),
  - Nachdenken (Abraham 6:76 ff.),
  - Inspiration (Abrahams Traum 37:102),
  - verborgene Rede (Moses 27:8),
  - Zeichen (Zacharias 19:10),
  - Worte von Gabriel (2:97) und
  - sonstige spirituelle Komponenten (*shayâtîn* und *jinn* 6:112).

  Wahî gegenüber steht das koran-arabische Wort *tanzîl*, wörtlich “Herabsendung”, wie es im Koran sowohl im Sinne einer “Eingebung” (*anzalnâ* – “wir ließen herabkommen” und *auhaynâ* – “wir offenbarten”), aber auch im Sinne von “schicken” (in materieller Hinsicht) gebraucht wird (*anzalnâ-l-hadîd* – “wir ließen das Eisen (auf die Erde) herabkommen” in 57:25).[593]#

- Die Botschaft des Koran gilt somit als kontinuierliche Botschaft von *qur’ân* an sich, also aller vorher offenbarten Schriften, und der Koran somit als Bestätigung aller vorangegangenen Offenbarungsschriften (vgl. 2:4 – *mâ unzila ilaika wa mâ unzila min qabli*). Diese Botschaft lässt sich in drei Kernaussagen zusammenfassen, die – bei gewissem Schwerpunkt auf Punkt 2 – mit dem arabischen Begriff *tauhîd* bezeichnet wird (vgl. dazu 3:18 und unten 8.5.3.1 zum Thema Prophetie):
  1 Es gibt eine Auferstehung nach dem Tod.

---

593 Vgl. auch 56:68 - 70 mit Blick auf das Wasser: *am antum anzaltumûhu minal-muzni am nahnul-munzilûn* – “Habt ihr es von den Wolken herabkommen lassen, oder sind wir es, die haben herabkommen lassen?” Viele Muslime sehen in dem derzeit geltenden erdgeschichtlichen Befund, dass sowohl das Element des Eisens als auch das Wasser nicht auf der Erde entstanden sind, sondern von interstellaren Körpern in die Erdmasse nach ihrer Entstehung eingetragen wurden, eine naturwissenschaftliche Bestätigung der Wahrheit der göttlichen Offenbarung. Dieser Ansatz einer Exegese des Koran geht natürlich davon aus, dass wissenschaftliche Erkenntnisse ebenso dauerhaft gültig sind wie die göttliche Offenbarung, was mehr über den Wissenschaftsbegriff der Exegeten aussagt als über tatsächliche ‘wissenschaftliche’ Gehalte des Koran. Es bleibt für die Koranhermeneutik ein risikoreiches Unterfangen, die Validität wissenschaftlicher Erkenntnisse daran zu messen, ob sie mit vermeintlichen Informationen des Koran übereinstimmen – oder umgekehrt. Gerade die Textstelle 57:25 erwähnt beides – die Herabsendung des Koran und die Herabsendung des Eisens – quasi in einem Atemzug und endet mit dem Hinweis auf die “Stärke” und “Macht” Gottes (*allâhu qawwiyyun* ^{c}*azîz*). Das legt zunächst einen anderen exegetischen Ansatz nahe, und zwar den Vergleich der Kraft des Koran mit der Unnachgiebigkeit des Eisens – ein Gleichnis also. Die Unnachgiebigkeit bezieht sich hier auf den Aspekt der “Gerechtigkeit” (*li-yaqûman-nasa bil-qist*) und den der “Unbestechlichkeit” (“die Waage”) der Schrift (*anzalnâ ma*^{c}*ahumul-kitâba wal-mîzân*).

2 Der Gott ist der Eine Gott, der alles erschaffen hat und der der Herrscher am Tag des letzten Gerichts ist. Er erlöst oder bestraft.
3 Es gibt keine Vermittlung des Heils; die Frage der Erlösung ist Angelegenheit zwischen Gott und jedem einzelnen Menschen.[594]

Hinsichtlich des Koran muss wohl am deutlichsten zwischen dem islamisch-theologischen und anderen Zugängen wie etwa dem sprachwissenschaftlichen unterschieden werden, auch wenn beide ‘philologischer’ Natur sind. Mit der trivial anmutenden Frage, was “eigentlich der Koran ist”, beschäftigte sich im Januar 2004 eine Konferenz in Berlin (“Historische Sondierungen und Methodologische Reflexionen zur Korangenese – Wege zur Rekonstruktion des vorkanonischen Koran”).[595] Im Mittelpunkt der Tagung stand die Frage nach dem Ursprung des Koran. Die Argumente reichten vom Koran als aramäischer Vollschrift, die ins Arabische übersetzt worden sei (die neuere Arbeit von Luxenberg[596] sowie die früheren Arbeiten Crone/Cook[597], Lüling[598] und Wansbrough[599] als ‘Gegenthesen’ zur islamischen Textgeschichte) bis hin zur der gemäßigteren These der “funktionalen Mehrsprachigkeit” des Koran[600], da man für die im 7. nachchristlichen Jahrhundert auf der arabischen Halbinsel gesprochenen Sprachen von einer

594 Die Schrift namens *injîl*, die Jesus offenbart wurde und von der der Koran spricht, weicht aus muslimischer Sicht nicht von dieser Linie ab, wohl aber die Theologie, wie sie auch schon zu Zeiten Muhammads in den ihm bekannten christlichen Lehren vertreten wurde, mit Rückgriff auf Aussagen im damaligen biblischen Erzählgut und Schrifttum, zu dem auch einige Evangelien gehörten, die heute als apokryphe Evangelien eingestuft sind (zum Beispiel das Thomasevangelium). Zu diesem Erzählgut gehört auch die Geschichte in 3:49 mit dem “Etwas wie ein Vogel aus Lehm” (*minat-tîni kahay'ati tayri*, also eine Vogelfigur aus Lehm): Jesus haucht der Figur Leben ein. Sie wird lebendig und fliegt als Vogel davon.
Es ist die Theologie der Heilsmittlerschaft, die der Koran kritisiert, nicht die Bibel selbst. Darum sehen heute viele Muslime in der Bibel das gegenüber dem Koran geeignetere Instrument, christliche Dogmatik gleichsam aus ihrer eigenen Mitte heraus zu widerlegen – in der (vielleicht irrtümlichen) Annahme, die Bibel stünde ebenso in der Mitte der christlichen Lehren wie der Koran in der Mitte der islamischen.
Andere Muslime, zum Beispiel Abdullah Yusuf Ali in seinem Kommentar zur Textstelle 3:48, vertreten die Meinung, die kanonisierte Bibel habe nichts mehr zu tun mit dem, was der Koran unter *injîl* ursprünglich verstand. Über diesen Restbestand an Evangelien komme man eben nicht mehr an die Wahrheit heran, sie sei vollkommen verschüttet. Eben deshalb sei ja der Koran gesandt worden.

595 Berlin, 21. - 25. Januar 2004; organisiert vom Seminar für Semitistik und Arabistik der FU Berlin und vom Arbeitskreis Moderne und Islam des Wissenschaftskollegs zu Berlin. Die Tagung wurde finanziert von der Fritz Thyssen Stiftung.

596 “Die öffentliche Debatte begann nach dem 11. September 2001, als die Paradiesjungfrauen (die in Luxenbergs Übersetzung des Korans nicht mehr enthalten sind) dem Thema zu großer Aufmerksamkeit verhalten” (Marx 2004, 53). Siehe auch Luxenberg 2000; hier geht es um Koranverse wie 55:56, in denen Luxenberg “Weintrauben” statt “Jungfrauen” sieht. Die Sache mit den Paradiesjungfrauen fand Erwähnung in einem Brief, der dem Attentäter Muhammad Atta zugeschrieben wird.

597 P. Crone and M. Cook: *Hagarism. The Making of the Islamic World.* Cambridge 1977.

598 G. Lüling: A challenge to Islam for Reformation. Delhi 2003. Hierbei handelt es sich um die englische Übersetzung und Bearbeitung von Ders.: *Über den Qur'ân*, Erlangen 1974, durch die es erst zu einer breiteren Rezeption der Ideen Lülings und zu einer Wiederbelebung der Debatten kam.

599 J. Wansbrough: *Quranic Studies. Sources and Methods of Scriptural Interpretation*. Oxford 1977.

600 Diese geht zurück auf die Arbeiten von Ernst-Axel Knauf, Lehrstuhlinhaber für Altes Testament und Biblische Umwelt der Universität Bern.

aramäisch-arabischen Dyglossie[601] ausgehen könne (siehe zusammenfassend Marx 2004, 53).

Es träfe allerdings nicht den Kern solcher Debatten, eine Grenze ziehen zu wollen zwischen 'gläubig-inspirierter' Lesart einerseits und 'wissenschaftlicher' andererseits: Auch von Seiten der islamisch-theologischen Koranwissenschaften (*culûmul-qur'ân*) wird der Befund beispielsweise syrisch-aramäischer oder persischer Fremdwörter im Koran-Arabischen als rein linguistischer Befund ohne theologisches Präjudiz zur Kenntnis genommen. Demgegenüber hatte auf der oben erwähnten Berliner Konferenz Angelika Neuwirth von der FU Berlin darauf hingewiesen, dass der Koran als Folge verschiedener Diskurse zu verstehen sei,

> "...die die Interaktion zwischen dem Propheten und seinen Hörern dokumentieren. Der Koran reflektiert nach diesem Textverständnis den Verlauf einer mündlichen Kommunikation, die sich über einen Zeitraum von zwei Jahrzehnten erstreckte und dabei auch veränderte. Um dem Koran gerecht zu werden, müssen die sich entwickelnden Diskurse zwischen einem charismatischen Sprecher und der entstehenden Gemeinde beachtet werden" (Marx 2004, 54).

Dies kann als Beleg dafür verstanden werden, dass auch von Seiten einer streng historisch und linguistisch angelegten analytischen Wissenschaftsdisziplin ein überzogener Skeptizismus nicht als sinnvoller Beitrag zur Koranwissenschaft als hermeneutischer Disziplin verstanden werden kann:

> "Neuwirth warnte davor [...] dem Text selbst und seinen verschiedenen chronologischen Schichten gar keine Aufmerksamkeit mehr zu schenken. Auch wenn die Frage fremdsprachlicher Einflüsse sicherlich relevant sei, müsse der Korantext zunächst als solcher im Mittelpunkt stehen" (ebd.).

8.5.1.2 Die Sunna

Diese Bezeichnung wurzelt in dem arabischen Begriff *sunna* ("Praxis", die durch "Gewohnheit" bzw. "Tradition", aber auch durch "Optimierung" zu "Norm", "Brauchtum" und "Sitte" geworden ist; das Grundverb *sanna* bedeutet "schärfen", "wetzen").[602] Ein Gutteil der in Kompendien[603] erfassten Sunna ist mit Einschränkung als 'kanonisch' zu bezeichnen. Die kleinste

---

601 Dyglossie, Diglossie: genau genommen nicht Zweisprachigkeit, sondern zwei gesprochene Varianten (Hochsprache, Dialekt) ein und derselben Sprache (siehe dazu Ferguson 1982).

602 Der Begriff *sunna* ("Brauch") taucht zwölfmal im Koran auf, in seinen Ableitungen *li-sunnatinâ* ("in unserer Weise") einmal, *sunan* ("Bräuche") zweimal und *masnûn* ("in Form gebracht") dreimal:

- "Sunna" als tradiertes Brauchtum früherer Völker bzw. als "wiederkehrender Fall", dass sie durch ihr Fehlverhalten vernichtet werden (3:137, 4:26, 8:38, 15:13, 18:55, 2x 35:43, 40:85, 2x 48:23);
- "Sunna" als "Gewohnheit" Gottes, Gesandte zu schicken und ihnen Regeln aufzuerlegen (2x 17:77, 33:38, 2x 33:62);
- "Sunna" als Schöpfungsprinzip einer von Gott vorgesehenen "optimierten Form", die er dem Menschen gegeben hat (2x 15:26, 15:33) (vgl. hierzu auch *ahsani taqwîm* in 95:4).

603 Die 'Kanonisierung' fiel maßgeblich in die Regierungszeit des umayadischen Kalifen cUmar ibn cAbdil-cAzîz (717-720 n.Chr.). Die Kompendien wurden später von der so genannten Hadithwissenschaft, als deren Begründer der arabische Historiker Ibn al-Athir (13. Jahrhundert n. Chr.) gilt, nach Klassen unterschieden, die bis heute weit gehend noch bestehen:

1. *sahîfa* – Sammlungen, die auf einen bestimmten Zeitgenossen Muhammads zurückgehen, zum Beispiel auf Hamam bin Munabbih, einen Schüler Abû Hurairas
2. *musannaf* – Sammlungen, die nach Themen geordnet sind, zum Beispiel Imâm Maliks *Muwattâ*
3. *musnad* – Sammlungen, in denen die Hadithe nach den Namen der Überlieferer geordnet sind, zum Beispiel der *Musnad Ahmad Hanbal*
4. *jâmic* – Sammlungen, in denen alle bekannten Themen zusammengefasst behandelt werden, zum Beispiel der *Jâmic al-Tirmidhî*
5. *sunan* – Sammlungen von Hadithen über Rechtsfragen, zum Beispiel der *Sunan Abû Dawûd*

Texteinheit mit auf Muhammad bezogenen oder auf ihn zurückgeführten Aussagen wird mit dem Begriff *hadîth* bezeichnet ("kurze Rede", "Nachricht", aber auch "Gerücht" – mit Bezug zu einem "Ereignis, das sich zugetragen hat"; *hâdith*). Ebenso wie der Koran sind solche Hadith-sammlungen vollständig oder auszugsweise in andere Sprachen übersetzt worden, aber noch unzureichend an Zahl und Qualität in die deutsche Sprache. Als die wichtigsten Kompendien, auf die sich auch die Autoren der Dokumente IPD und IFB ausdrücklich beziehen (Sätze IPD051 und IFB034, IFB035) gelten (in ihrer chronologischen Reihenfolge):

- der ***Muwattâ*** von Imâm Malik, die älteste bekannte Sammlung mit 1.955 Hadithen, die heute noch erhalten ist (aus dem ersten Jahrhundert nach dem Tod Muhammads). Als Besonderheit dieser Sammlung gilt, dass sie vielfach Meinungen von Zeitgenossen Muhammads zu bestimmten Themen wiedergibt.
  ⇓ *Alle sieben nachstehenden Sammlungen sind zwischen dem Beginn des 9. und dem Ende des 10. Jahrhunderts n. Chr. entstanden:*
- der ***Musnad Ahmad Hanbal***, mit ca. 30.000 Hadithen die umfangreichste Sammlung; dem Sammler ging es zunächst darum, möglichst das gesamte damals zur Verfügung stehende Material zu sichten, ohne die Güte der Texte zu bewerten.
  ⇓ *Die sechs nachstehenden Sammlungen gelten als die so genannten* **kutubus-sitta** *– die "sechs (wichtigsten) Bücher":*
- der ***Sahîh Bukhârî***, mit ca. 4.000 Hadithen, die nach etwa 100 Themen sortiert sind; dem Sammler ging es darum, nur die verlässlichen Hadithe aufzunehmen;
- der ***Sahîh Muslim***; wie Sahîh Bukhârî (große Übereinstimmung), aber strikter in der Anwendung von Ausschlusskriterien, die er in seiner Einleitung ausführlich erklärt (erster wissenschaftlicher Systematisierungsversuch);
- der ***Sunan Abû Dawûd***, mit ca. 4.800 Hadithen, zu denen auch schwächere gehören, die aber vom Sammler als solche gekennzeichnet wurden;
- der ***Jâmiᶜ at-Tirmidhî***; er führte die von Abû Dawûd angewandte Methode weiter und konzentrierte sich auf die Unterschiede in den damals entstandenen "Rechtsschulen" (*madhâhib*);
- der ***Sunan an-Nasâ'î***; ähnlich wie der Jâmiᶜ at-Tirmidhî;
- der ***Sunan Ibn Mâja***; etwa 4.000 Hadithe mit noch mehr als schwach eingestuftem Material, das der moderneren Hadithkritik nicht immer Stand hält; gilt dennoch zusammen mit dem

---

6 ***mustadrak*** – Sammlungen derjenigen Hadithe, die frühere Sammler ausgelassen haben, zum Beispiel das Werk von Hakim zu den Sammlungen von Bukhârî und Muslim

7 ***arbaᶜîniyyât*** – Sammlungen von vierzig Hadithen zu ausgewählten Schwerpunktthemen (Ethik, Hadith Qudsi) wie die *Arbaᶜînan-Nawawiyya*

Einige Sammlungen fallen in mehrere dieser Kategorien wie zum Beispiel der *Sahîh Bukhârî* (Klassen 2 und 4). Der Begriff *sahîh* bezeichnet die Qualität eines Hadith hinsichtlich der Vollständigkeit (*mutassal*) seiner Tradentenkette (*isnâd*) und seiner inhaltlichen Richtigkeit. Bei Zweifeln an beidem wird ein Hadith herabgestuft ("in Ordnung", "schwach" – *hasan*, *dâᶜîf*). Hadithe, die in mehreren Kompendien gleichzeitig und unabhängig voneinander als *sahîh* gelten (bei durchaus unterschiedlichem *isnâd*), werden als "Hadithe in bester Güte und Übereinstimmung" (*muttaffaq ᶜalaih*) bezeichnet. Dieser Klärungsprozess führt dazu, dass sich aus der unüberschaubaren Fülle von Hadithen ein Kernbestand von wenigen tausend zuverlässigen Hadithen ergibt, von denen wiederum vergleichsweise nur wenige als in jeder Hinsicht zweifelsfrei und übereinstimmend gesichert gelten. Die Textfülle von Sammlungen der Kategorien 2 und 4 resultiert daraus, dass etliche Hadithe mehre Themen berühren und darum in solchen Sammlungen unter verschiedenen Themenüberschriften wiederholt auftauchen.

Sunan an-Nasâ'î als Werk mit theologisch als zutreffend erachteten Hadithen.[604]

Die theologisch-systematische Bedeutung der Sunna wird in einer Episode verdeutlicht, als Muhammad seinen Statthalter Muᶜâdh ibn Jabal in den Yemen schickte und ihn vorher fragte, auf welcher Grundlage er dort seine Entscheidungen treffen werde. Muᶜâdh verwies auf den Koran. Auf die Nachfrage Muhammads, was er tun würde, wenn er dort keine Antwort finde, verwies er auf die "Gewohnheit und Praxis (*sunna*) des Propheten". Dies wird von Muslimen heute als prototypischer Zugang zum *ijtihâd* gesehen, wie er im Koran in 4:59 angelegt ist:

> Ihr Gläubigen, gehorcht Gott und dem Gesandten und denen unter euch, die zu befehlen haben (oder: zuständig sind) (*'ûlul-'amri minkum*) [...] (Paret 2001).

Die Bedeutung der Sunna hinsichtlich der religiösen Erziehung wird in Hadîthen wie dem folgenden gesehen:

> "Ich wurde gesandt, um Charakter und Benehmen der Menschen vollkommen zu machen (Sammlung Muwattâ von Imâm Malik)" (von Denffer 1984 a, 237).[605]

8.5.1.3 Koran und Sunna im Vergleich

Koran und Hadith unterscheiden sich in systematischer Hinsicht wie folgt:

	qur'ân	*hadîth*
Entstehung	zunächst vorwiegend mündliche Tradierung; zunehmend schriftliche Tradierung; frühe schriftliche Kanonisierung; streng wortgetreue Kanonisierung	zunächst vorwiegend mündliche Tradierung; zunehmend schriftliche Tradierung; spätere, schrittweise Kanonisierung; wort- oder sinngetreue Kanonisierung
theologische Einordnung	Offenbarung Gottes durch übermittelte wortwörtliche Rede Gottes; Übermittlung des gesamten Inhalts durch Gabriel; sicher vor Verfälschung; zulässig als Text für das rituelle Gebet	Offenbarung Gottes durch Anleitung und Inspiration des Handelns seines Gesandten; (Sonderform des *hadîth qudsî* als sinngemäße Rede Gottes in der 1. Person Singular); Übermittlung bestimmter Inhalte durch Gabriel und andere Wege der Inspiration, z.B. Traum; nicht sicher vor Verfälschung; nicht zulässig als Text für das rituelle Gebet, aber zahlreiche überlieferte Bittgebete

---

604 Die beiden Sammlungen *Sunan ad-Dârimî* (ca. 3.500 Hadithe) und *Sunan ad-Daraqutnî* (Hadithe speziell zu Rechtsfragen) sind jenseits dieser sechs kanonischen Hauptwerke ebenfalls anerkannte Sammlungen mit Material von unterschiedlicher Güte.

605 Zur möglichen Bedeutung Muhammads für das Christentum in christlich-theologischer Sicht siehe Troll 2003, 56 ff. (Muhammad als Auslöser innerchristlicher Reformprozesse); siehe auch Leuze 2002 und (mit Blick auf den Koran) Zirker 2002.

Dabei muss mitbedacht werden, dass es sich hierbei um eine theologische Systematik handelt. In historischer Hinsicht unterlag auch die Kompilation des Koran während der Regentschaft des Kalifen ^{c}Uthmân bin ^{c}Affân einem redaktionellen Prozess, in dem versucht wurde, allgemein verbreitete von singulären Lesarten zu unterscheiden:

> "Um die Bedeutung des ^{c}uthmânischen Textes richtig beurteilen zu können und die weitere Textgeschichte des Korans verstehen zu können, ist es wichtig, etwas über die Schreibpraxis der damaligen Zeit zu sagen. In der frühen arabischen Schrift [...] sind nur die Konsonanten und Diphtonge (*ai, au*) wiedergegeben, während die langen Vokale (*â, î, û*) nicht immer und die kurzen Vokale (*a, i, u*) überhaupt nicht notiert wurden.Hinzu kommt, dass die frühesten arabischen Schriftstile bei weitem nicht für jeden der insgesamt 28 Konsonanten ein eigenes Schriftzeichen hatten. Es gab deren lediglich 18 [...] Die ältesten bekannten Koranhandschriften sind daher alles andere als leicht zu lesen; sie lassen oftmals ganz verschiedene Lesungen zu" (Bobzin 1999, 103).

Im Prozess der Sammlung des Koran durch den Kalifen ^{c}Uthmân bin ^{c}Affân musste eine verbindliche Lesart des Koranarabischen ausgehandelt werden, die später durch Hinzufügung der diakritischen Vokalisationszeichen standardisiert wurde. Dennoch sind bis heute so genannte sieben 'abweichende' Lesarten erhalten geblieben. Beispielsweise gilt als gesichert, dass Ibn Mas^{c}ûd in der 112. Sure des Koran statt *qul huwal-lâhu ahad* wie folgt gelesen hat: *huwal-lâhul-wâhid* (ohne *qul*), und den zweiten Vers *allâhus-samad* ganz wegließ. Einerseits haben einige Koranleser die Leseaufforderung *qul* ("Sprich!") eben als Aufforderung verstanden, die beim Vortrag nicht mit verlesen werden muss.

Mit der Standardisierung der Schrift ging die Standardisierung der so genannten sieben Rezitationsarten des Koran einher, die auf das gleichnamige Werk des Gelehrten Ibn Mujâhid zurückgehen. Von diesen haben sich bis heute die von Warsh (um 812 n. Chr. dokumentiert) überlieferte, aus Medina stammende des Nâfi^{c} (dokumentiert um 785 n. Chr.) und die von Hafs (dokumentiert um 796 n. Chr.) überlieferte, aus Kufa stammende des ^{c}Âsim (dokumentiert um 744 n.Chr.) erhalten – heute kurz attribuiert mit *warshî* (vorwiegend Nordafrika) und mit *hafsî* (alle muslimischen Kulturräume außerhalb Nordafrikas). Im *warsh* weicht die Schreibweise einiger Buchstaben vom Standard ab; es bedarf einiger Übung, einen in *warsh* geschriebenen Koran zu lesen, wenn man *hafs* gelernt hat.

Die sieben 'abweichenden' *Lesarten*, die bei "Muhammads Zeitgenossen starke Zweifel an seiner Sendung hervorriefen" (Luxenberg 2000, 22), werden in der Literatur über den Koran gelegentlich mit den sieben *Rezitationsarten* verwechselt. Letztere beruhen bereits auf dem kanonisierten Koran, erstere fallen in die Zeit *vor* der Kanonisierung. Gerade die erstgenannten stellen für viele Muslime eine theologische Herausforderung dar, da durch sie das Axiom der Wortwörtlichkeit der Offenbarung prinzipiell in Frage gestellt werden kann. Muslimische Gelehrte weichen in ihrer Einschätzung und Begründung dieses Phänomens darum voneinander ab:

- Die dialektal unterschiedlichen Betonungen haben sich in abweichenden Verschriftlichungen niedergeschlagen.
- In den Koran sind wie in die arabische Sprache überhaupt Wörter aus verschiedenen Sprachen eingeflossen, zum Beispiel aus dem Persischen, dem Aramäischen oder dem Griechischen.
- In den Koran flossen ähnlich klingende Synonyme ein (vgl. 101:5 – *kas-sûfil-manfûsh* anstelle des heute gültigen *kal-^{c}ihnil-manfûsh*).
- Verschiebungen von Betonungen, die erst nachträglich standardisiert wurden, führten zu Bedeutungsverschiebungen (vgl. 23:8 – *li-'amânatihim* (Sg.) oder *li-'amânâtihim* (Pl.)).

- Einfügung von Partikelwörtern oder Konjunktionen auf Grund von sprachlichen Gewohnheiten führten zu Bedeutungsverschiebungen; (vgl. 9:100 – *tajrî* min *tahtihal-anhâr* ("von unten heraus fließen Flüsse") anstelle des heute verbreiteten *tajrî tahtihal-anhâr* ("darunter fließen Flüsse"), obwohl die Form mit *min* an anderer Stelle in derselben Sure vorkommt; vgl. 9:72).

Dies ist in der islamischen Koran-Philologie anerkannt und theologisch integriert. Derartige sprachliche Konsolidierungsprozesse werden von muslimischen Gelehrten gemeinhin nicht als Widerspruch zur theologischen Authentizität des Koran gesehen, sondern als Belege für eine grundsätzliche theologische Begründung all dieser Phänomene in Anlehnung an die Sunna:

- Auch von Muhammad selbst wird berichtet, dass er Gabriel manchmal nicht verstanden habe und der Engel dann die Bedeutung durch ein Synonym erläutert habe – nach einem Hadith "bis zu sieben Mal" (Bukhârî 1971, Band VI, Nummer 513 und 514).[606]

8.5.1.4 Zu Fragen der Unterrichtsmethodik hinsichtlich in der Sunna begründbarer Lehrtechniken

Die Autoren der hier untersuchten Dokumente fordern einen IRU, der in theologischer wie in methodologischer Hinsicht 'islamisch authentisch' sein soll (siehe die Abschnitte 7.5.6.1 und 7.5.6.5). Das wirft die Frage auf, wie weit sich der IRU auf der Ebene seiner Methodik (Lehrtechniken, konkrete Operationen der Lehrkraft im Unterricht) an die Theologie des Islam anbinden lässt. Das ist Teil seines späteren fachdidaktischen Profils, das nicht über den Lehrplan gleichsam 'mitimplementiert' werden kann. Dabei geht es nicht um eine Nebensache ("der Lehrer wird's schon richten"), sondern um die Hauptsache, denn hier entscheidet sich die Qualität des Unterrichts.

Es kann nicht die Aufgabe eines späteren Praxisanschlussteils dieser Untersuchung sein, quasi fiktiv die Unterrichtswirklichkeit vorweg zu nehmen. Aber die nochmalige, gezielte Durchsicht der hier untersuchten Dokumente bestätigt eine Tendenz, wie sie sich in der Analyse in Kapitel 7 abzeichnete:

- Die Autoren besonders der Dokumente ZMD, IPD, IFB und IRH legen ihren Konzeptionen die Vorausannahme zu Grunde, dass der Islam mit den Inhalten der Religionslehre auch eine dazu passende Methode der Vermittlung bereit hält. Neben dem Koran ("die Methode des

---

606 Eine der frühesten Darstellungen solcher Lesarten findet sich in dem Korankommentar von Tabarî (839 - 923 n.Chr.). Er zitiert einen von Ubayy überlieferten Hadith, der die diese Problematik erhellt:
"Zwei Männer stritten sich über einen Koranvers, wobei jeder behauptete, der Prophet – Gott segne ihn und schenke ihm Heil – habe ihn so zu lesen gelehrt. Da suchten die beiden Ubayy auf, damit er unter ihnen schlichte. Dieser aber widersprach beiden. Darauf suchten sie gemeinsam den Propheten auf. Ubayy sprach: 'Prophet Gottes, wir sind uns über einen Koranvers uneinig, und jeder von uns behauptet, du hättest ihm beigebracht, ihn so zu lesen.' Da sprach er zum einen: 'Trag mal vor', und dieser trug vor. Darauf sagte der Prophet: 'Zutreffend!' Dann forderte er den anderen zum Vortrag auf, und dieser trug anders vor, als sein Freund vorgetragen hatte. Auch zu diesem sagte der Prophet: 'Zutreffend!' Dann sprach er zu Ubayy: 'Trag auch du vor!', und Ubayy trug vor, aber anders als die beiden. Doch auch zu ihm sagte der Prophet: 'Zutreffend!'. Ubayy berichtete: 'Da kamen mir bezüglich des Gesandten Gottes – Gott segne ihn und schenke ihm Heil – solche Zweifel auf, wie die des Heidentums!' Und er fuhr fort: 'Da aber der Gesandte Gottes – Gott segne ihn und schenke ihm Heil – an meinem Gesicht bemerkte, was in mir vorging, hob er die Hand und schlug mir auf die Brust und sagte: 'Bitte Gott um Schutz vor dem verfluchten Satan!' Dazu sagte Ubayy: 'Da brach ich in Schweiß aus...'" (aus Luxenberg 2000, 21 f. nach Tabarî Band I 1968, 18; "lies vor" abgeändert in "trag vor"; es kann nicht von unterschiedlichen Verschriftlichungen ausgegangen werden, auch wenn in solchen Texten die Verben *qara'a* oder *ratila* Verwendung finden).

Korans", ZMD069) zählt hier vorrangig die Sunna als der geeignete Fundus, bedingt durch den Status der Gestalt Muhammads als "Lehrer und Vorbild" (ZMD050). Gemäß der in Abschnitt 8.5.3.2 vorgenommenen Zuordnung der Sunna zum Kulturbegriff betrifft das die unterrichtliche Diskurskultur (siehe dazu auch Abschnitt 9.3.3).

Es geht also um die Frage, auf welchen unterrichtsmethodischen Maßnahmen die Grundlegung der in den in Abschnitt 7.5.1 diskutierten Zielkategorien fußen soll – ohne dass die Unterrichtswissenschaft entlang religionspädagogischer 'Sondermotive' neu definiert wird. Aber: Es geht bei der Profilgewinnung des IRU auch um das unterrichtsmethodische Profil. Hier liegt ein zentraler Bereich zukünftiger Forschung: Die islamischen Schriftgrundlagen könnten gezielt nach methodischen Hinweisen durchgesehen werden. Von primärem Interesse für das in Kapitel 9 vorgestellte curriculare Profil von IRU wäre es, nach Hinweisen zu suchen, die Diskursprinzipien enthalten. Wie das funktionieren könnte, soll an Hand einiger Beispiele aus dem Hadithkompendium von Bukhârî (siehe Khan 1971) angedacht werden. Eine Quantifizierung solcher Aussagen, und womöglich daran angelehnt eine Gewichtung, ist nicht sinnvoll: Die Hadithe in den Kompendien geben nicht eine wirkliche Ereignishäufelung wider, sondern stellen eine Vor-Auswahl und Sortierung durch den jeweiligen Sammler dar (siehe dazu Abschnitt 8.5.1.2).

Zum Verfahren:
Viele (und vor allem die längeren) Hadithe sind hinsichtlich ihrer Aussagegehalte mehrdimensional. Das berührt auch ihren möglichen Rückbezug auf bestimmte Koranstellen. Beispiel:

> "ᶜÂli bin Abi Tâlib berichtet: Eines Nachts kam Allahs Gesandter zu mir und Fatima, der Tochter des Gesandten, und weckte uns mit der Frage: 'Betet ihr nicht in der Nacht?' Ich antwortete: 'Gesandter Allahs, unsere Seelen sind in den Händen Allahs. Wenn er will, dass wir aufstehen, dann lässt er uns aufstehen.' Als ich das gesagt hatte, verließ er uns ohne ein Wort. Aber ich konnte noch hören, wie er sich auf die Schenkel schlug und sagte: 'Der Mensch ist nun einmal ganz besonders darauf aus, zu streiten'" (Sammlung Bukhârî, Band II # 227, Seite 127).

Derartige Hadithe frappieren durch ihre Menschlichkeit und Lebensnähe: Muhammads Aufruf zur nächtlichen Frömmigkeitsübung erfährt eine rhetorische Abfuhr – dies durch Personen, die selbst hinsichtliche ihrer Weise, den Islam zu leben, unangefochten als Vorbilder im Islam gelten, in dieser Situation aber wohl einfach müde und unlustig sind. Worüber Muhammad sich genau geärgert hat, bleibt offen: die von ihm vermutete Nachlässigkeit in der religiösen Praxis, oder die Respektlosigkeit der Antwort. Bemerkenswert ist, dass Muhammad seinem Ärger Luft macht. **Er teilt eine Ich-Botschaft mit**, die er durch entsprechende hörbare Gesten unterstreicht. Andererseits verzichtet er darauf, sich von Angesicht zu Angesicht mit seinem Schwiegersohn auseinanderzusetzen – wohl aus Rücksicht auf die nächtliche Stunde und die private Sphäre. Nicht auszuschließen übrigens, dass sich Muhammad gar nicht über ᶜÂlî ärgerte, sondern über sich selbst...

Worin läge nun der didaktische Nutzen dieser Episode? Das Erlebnis war prägend genug für ᶜÂlî, sich noch Jahrzehnte später daran zu erinnern. Muhammad hat seine Missbilligung deutlich zum Ausdruck gebracht; er hat das Verhalten eines Anderen bewertet und kommentiert. Der prophetische Kommentar stellt indes ziemlich schweres Geschütz dar: Muhammads Bemerkung ist ein Zitat aus dem Koran (siehe 18:54). Zwar fährt der Hadith nicht fort, ob sich ᶜÂlî danach wieder zur Ruhe gelegt hat, aber es könnte sein, dass Fatima und ᶜÂlî sich doch noch zum Gebet gewaschen und dann das Nachtgebet verrichtet haben (im Hadith steht zwar die Frage *Allâ tusallûn?*, aber vermutlich geht es hier um das *freiwillige* Nachtgebet im letzten Drittel der Nacht). In eine ähnliche Rubrik des wertenden Kommentars fällt folgendes Ereignis:

> “Abû Wâqid al-Laithî berichtet: Der Gesandte Gottes saß mit einigen Leuten in der Moschee (im Kreis). Drei Männer traten hinzu. Zwei von ihnen setzten sich vor dem Gesandten hin (ins Innere des Kreises), der Dritte weiter weg (außerhalb des Kreises). Als einer von den beiden einen freien Platz im Kreis um den Gesandten fand, wechselte er dorthin, während der andere aufstand und wieder hinausging. Als der Gesandte mit seiner Ansprache fertig war, sagte er: ‘Soll ich euch etwas zu den Dreien sagen, die gerade gekommen sind? Der Eine, der sich in den Kreis gesetzt hat, suchte seinen Beistand bei Allah, und Allah nahm sich seiner an. Der Zweite, der sich hinter den Kreis gesetzt hat, schämte sich angesichts Allahs; Allah wiederum schämte sich dessen und umgab ihn mit seiner Barmherzigkeit. Der Dritte hat sein Gesicht von Allah abgewendet, also hat auch Allah sein Gesicht von ihm abgewendet’” (Sammlung Bukhârî, Band I # 463, Seite 275).

Nicht der theologische Gehalt steht hier momentan im Mittelpunkt des Interesses, sondern der Diskursverlauf: Muhammad nimmt diese kleine Szene zum Anlass, menschliche Grundhaltungen zu veranschaulichen, die die Sphäre des Religiösen betreffen. Der Hadith bleibt insofern auf dieser Ebene des Exemplarischen, als er die Namen der drei Männer nicht verrät. Die Personen bleiben in der Rückschau anonym und somit in der Sphäre ihrer Person geschützt.

Andere Hadithe belegen, dass bestimmte Aussagen oder Anfragen von Angehörigen der frühen Gemeinde unkommentiert aufgegriffen und quasi faktiziert werden, um bestimmte Sachverhalte zu klären und die Diskursebene (ein vergrößerter Personenkreis) festzulegen:

> “Kuraib berichtet: Ibn ᶜAbbâs, al-Miswâr bin Makhrama und ᶜAbdur-Rahmân bin Azhar schickten mich zu ᶜÂ’isha. Sie trugen mir auf, sie von ihnen zu grüßen und sie zu fragen, wie sie es mit den beiden freiwilligen Rakᶜas (ein aus zwei Verbeugungen bestehendes kurzes, freiwilliges Gebet) nach dem ᶜAsr-Gebet (das dritte der fünf Gebete, in der Zeit des Nachmittags) hält [...]” Diese Anfrage macht unter mehrere Personen die Runde, bis sie von einer Frau an Muhammad weitergeleitet wird. Er wird dann in dem Hadith zitiert mit den Worten “Du hast mich nach den beiden Rakᶜas nach dem ᶜAsr-Gebet gefragt (*sa’alti ᶜanir-rakᶜataini baᶜdal-ᶜasr...*) [...]” (Sammlung Bukhârî, Band II # 325, Seite 282 f.).

In folgendem Bericht erläutert Muhammad nachträglich sein Verhalten, nachdem er erkannt hat, dass er sein Gegenüber in Verwirrung gestürzt hat:

> “Jâbir bin ᶜAbdullâh berichtet: Der Gesandte schickte mich fort, etwas zu erledigen. Als ich damit fertig war und zurückkahm, grüßte ich den Gesandten (er saß auf seinem Kamel), aber er antwortete mir nicht. Ich war darüber so traurig – nur Allah weiß wie traurig ich war. Ich dachte: Vielleicht ist der Gesandte böse auf mich, weil ich so lange fortgeblieben bin. Ich grüßte nochmal, aber wieder antwortete er nicht. Jetzt war ich wirklich sehr betroffen. Ich grüßte ihn nochmal, und er grüßte zurück. Dann sagte er: ‘Was mich davon abgehalten hat, dir gleich zu antworten, war dass ich mich im Gebet befand.’ Dabei hatte er auf seinem Kamel gesessen und sein Gesicht hatte nicht in die Gebetsrichtung gezeigt”(Sammlung Bukhârî, Band II # 308, Seite 172).

Eine derartige Analyse von Kommunikationssituationen ließe sich beliebig fortsetzen. Dabei muss im Blick behalten werden, dass es sich oft um alltägliche Situationen handelt, gelegentlich aber auch um Szenarien, hinter denen ein pädagogischer Impetus zu vermuten ist (oder sogar explizit mitformuliert wird). Die Durchsicht einiger Kapitel nur der ersten beiden Bände (jeder hat rund eintausend Hadithe) des achtbändigen Kompendiums von Bukhârî fördert folgende Diskurselemente zu Tage, die durchaus *prinzipienwissenschaftlich* ausgewertet werden können (Auswahl):

Prinzip	Quelle (Band.Hadithnummer)
Altersgrenzen berücksichtigen	I.817; II.4,5,20
Analogieschlüsse ziehen	I.6
Antworten aufschieben	I.56, 92
Antworten unmittelbar geben	I.2, 47
Antworten geben mittels eines Koranverses	I.127
Argumentieren	I.741; II.334
Auswendiglernen (lassen)	I.50, 118, 119
Begriffe erklären (auch dem, dessen Muttersprache nicht Arabisch ist)	I.85, 137, 387
Begründen eigenen Verhaltens und eigener Aussagen	I.210, 492, 810; II.308
Belehren (mittels eines Hadith)	I.166
Beobachten (Auffordern zum Beobachten)	I.410, 411
Dulden von Fehlverhalten, gewähren lassen	I.76, 218, 341 mit Abschnitt 7, Seiten 206-207; II.70, 309
[...]	[...]
Zusammenhänge (Wirkungszusammenhänge, Kausalitäten) erklären	I.138, 174, 712; II.224

Die Sunna aus dem Blickwinkel des pädagogischen Erkenntnisinteresses in Augenschein zu nehmen kann zweierlei bewirken:

- Es lassen sich aus der ‘Einzelfallanalyse’ des Hadith methodische Prinzipien der Religionslehre extrapolieren.[607] Sie stellen ein präziseres theologische Fundament für Unterrichtstechniken dar als nur die allgemeinen Maßgaben ‘vorbildlichen Verhaltens’ einer ‘vorbidlichen Lehrerpersönlichkeit’. Insbesondere die Fälle in der Sunna, die zeigen, wie man etwas besser *nicht* machen sollte, helfen, die in Abschnitt 7.6.2.f beschriebenen Hypostasien abzumildern.
- Aber auch der Einfluss pädagogischen Denkens auf die Genese von Theologie lässt sich konkreter beschreiben: Die Nähe der Pädagogik zu praktischer Lebenserfahrung und zur Praxis des didaktisch-methodischen Diskurses in seinem Bezug zur Dimension der zwischenmenschlichen Beziehung und Interaktion hilft, die Sunna in ihrer *Bedeutung für* und in ihrer *Wirkung auf* das Leben als Muslim zu analysieren. Dies ist im Kontext der praxeologischen Dimension jeder islamischen Theologie zu sehen. Es steht also zu erwarten, dass die Pädagogik und Didaktik des Islam neue Imulse für islamisch-theologisches Denken als solches zeitigt.

---

607 In ausgiebigem Maße folgt der Islamgelehrte al-Qaradâwî diesem Ansatz. Er geht beispielsweise von einem bestimmten Hadith aus, in dem berichtet wird, wie ein ungebildeter Beduine versehentlich in der Moschee des Propheten urinierte. Die Leute sprangen auf und wollten den Mann schlagen. Muhammad indes wies sie an, ihn in Ruhe zu lassen und später mit etwas Wasser darüber zu gehen. Al-Qaradâwî entwickelt von diesem und anderen Hadithen ausgehend seinen bekannten “Ratschlag an die muslimische Jugend” (al-Qaradâwi 1995, 149), sich nicht auf extremistische und radikale Positionen zu begeben, sondern Duldsamkeit zu ihrem inneren, axiologischen Wert zu nehmen.

8.5.2 Zur Prophetie im Islam

"Propheten" werden im Koran-Arabischen mit den Wörtern *rasûl* oder *nabî* bezeichnet. Der Begriff des 'Propheten' als 'Seher' oder 'Weissager' in seiner Abgrenzung von der Figur des 'weisen Vaters' in Anlehnung an die Denkwelten alttestamentarischer Bibelexegese ist nicht auf den Islam übertragbar, wohl aber bestimmte prophetische Rollen wie die des Anführers, Befreiers, Mahners oder Herrschaftskritikers. Als *rasûl* (*risâla* = "Brief", "Botschaft") gilt ein Gesandter Gottes, der mit einer herabgesandten Schrift geschickt wird (vgl. 2:97). Er stellt gewissermaßen eine höhere Kategorie dar als ein *nabî* (*naba'a* = "Kunde geben von"; vgl. den Anfang der Sure 78), der an einen vorausgegangenen *rasûl* und dessen Botschaft erinnert. Vereinfacht lässt sich das Verhältnis zwischen diesen beiden Kategorien so bestimmten: Jeder *rasûl* ist zugleich *nabî*, aber nicht jeder *nabî* ist auch *rasûl* (im Hebräischen finden sich die fast gleich lautenden Bezeichnungen; siehe dazu auch Hagemann 1985 und, wenn auch schon etwas älter: Stieglecker 1962[608]).

8.5.2.1 Sendung und Lehre, Wesen und Amt

Für die Theologie des Islam gilt das oben erwähnte 'Kontinuum' der göttlichen Offenbarungen naturgemäß auch für die Lehren der Gesandten, so wie das im Koran präzisiert wird:

> 21:25 Und wir haben vor dir keinen Gesandten gesandt (*wa mâ arsalnâ min qablika mir-rusulin*), dem wir nicht eingegeben hätten (*illâ nûhyî ilaihi*): Es gibt keinen Gott außer mir (*annahu lâ ilâha illâ ana*). Dient mir (*fa-ᶜbudûn*)! (Paret 2001).

Um diese bereits oben (Abschnitte 8.2.2 und 8.5.1.1) beschriebene Kernlehre herum entwickelt der Koran die zentralen Aufgaben des Gesandten hinsichtlich seines "Amts" – hier am Beispiel Abrahams (vgl. 2:129 und 2:151):

- die Zeichen Gottes darlegen (*tilâwatu 'âyatil-lâh*),
- die Menschen (ihr "Selbst") reinigen (*tazkiyyatun-nafs*),
- die Schrift lehren (*taᶜlîmul-kitâb*),
- die Weisheit lehren (*taᶜlîmul-hikma*).

Diese Elemente sind auch – wie oben dargestellt – in den Ansätzen einer islamischen Erziehungslehre stark vertreten. Von daher gehen die Autoren der hier untersuchten Dokumente mit ihrer Vorstellung von Muhammad als "Lehrer und Vorbild" (ZMD050) konform mit der muslimischen Auffassung von den Propheten als Lehrenden.[609] Adressaten ihrer Lehre waren die Völker beziehungsweise Gemeinschaften der Gesandten. Diese Völker werden im Koran immer zur Einsicht geführt, und zwar entweder noch zu Lebzeiten des Gesandten oder am Tag des letzten Gerichts. In beiden Fällen besteht die Einsicht in denjenigen Erkenntnissen, die mit der Kernbotschaft korrespondieren: Es gibt nur den einen Gott, und die Menschen haben Unrecht

---

608 Stieglecker bewegt sich auf eigentümliche Art in Grenzbereichen zwischen islamwissenchaftlichem und theologischem (christlichem und muslimischem) Denken, mit Einschränkung auch religionswissenschaftlichem.

609 Das Bestreben, Muhammad zum Vorbild für die persönliche Lebensgestaltung zu nehmen und 'nach der Sunna zu leben', kann sehr weit gehen und sogar einfachste Elemente des täglichen Lebens betreffen (sich mit dem traditionellen Zahnholz, dem *siwâk*, die Zähne putzen anstatt mit Zahnbürste und Zahncreme). Dazu gibt es zahlreiche Literatur, in der Benimm- und Verhaltensbeispiele aus der Sunna nach solchen Themen (wie man sich kleidet, Etikette des Sprechens, des Essens...) sortiert sind. Eines der ältesten und bekanntesten ist der *Riyâd as-Sâlihîn* von Imam Nawawi, der inzwischen in viele Sprachen übersetzt worden ist (siehe Shad 1984).

begangen ("waren Frevler" bei Paret 2001, "waren Unrechthandelnde" bei von Denffer 1996, "waren Sünder" bei Rückert 2000).[610] Diese Erkenntnis fasst der Koran an sieben Stellen mit einem stets gleich lautenden Stoßgebet zusammen, das sich auch in der bekannten Jonas-Passage wiederfindet (ihm wird im Bauch des Fischs, der ihn verschlungen hat, die Dunkelheit gleichsam vor Augen geführt, so dass sich sein Blick nur noch auf sein Innerstes richten kann):

21:87 Es gibt keinen Gott außer dir. Gepriesen seist du! Ich war einer von den Frevlern. (Paret 2001; vgl. dazu auch 7:5, 21:14, 21:46, 21:97, 68:29 und 68:31).

Die Fähigkeit und die Bereitschaft, die eigenen Fehler einzugestehen, stellen somit den Kern dessen dar, was im Islam mit "Reinigung" oder "Läuterung" des Selbst (*tazkiyya*) bezeichnet wird. Darum bevorzugt eine Reihe von Autoren diesen Begriff als Synonym für "Erziehung" anstelle des Begriffs *tarbiyya*. Die Läuterung des Selbst ist unverzichtbarer Bestandteil des prophetischen Amts, weshalb auch die 80. Sure des Koran mit Blick auf Muhammad, wie bereits weiter oben erwähnt, noch einmal gesondert darauf hinweist: Muhammad befand sich in einer hitzigen Diskussion um religiöse Fragen. Einen nach 'Läuterung' suchenden Mann namens Ibn Umm Maktûm, der sich ihm genähert und ihn am Ärmel gezupft hatte (Muhammad war entgangen, dass der Mann blind war), wies er mit einem 'Stirnrunzeln' ab (*abasa...*). Der Prophet hatte die Suche des Blinden und damit die Anfrage an sein phrophetisches Amt hintangestellt. Wichtiger war ihm sein persönliches Anliegen, diejenigen, mit denen er debattierte, von der Wahrheit seiner Botschaft zu überzeugen – Leute, von denen bereits feststand, dass sie sich nicht würden überzeugen lassen. Dieses Anliegen und das daraus resultierende Fehlverhalten Muhammads lag wohl eher in seinem *Wesen* begründet, weshalb es vom Koran gerügt wird.

Jedes "Volk" (*qaum*) oder jede "Gemeinschaft" (*umma*) hatte laut Auskunft des Koran einen eigenen Gesandten (vgl. 13:7 und 35:24), der in der Sprache der Menschen redete und darum in der jeweiligen "Zunge" im Sinne von "gesprochener Sprache" (*lisân*) Offenbarung erhielt und verkündete (vgl. 14:4), um ihnen die Botschaft "klarzulegen" (*li-yubayyina lahum*). Das bereits besprochene Verständnis von *islâm* als einer kontinuierlichen prophetischen Botschaft kommt im Koran noch einmal besonders deutlich in dem Hinweis zum Ausdruck, dass zwischen den Gesandten "nicht abgeschnitten" (*lâ nufarriqu baina ahadim-minhum*) werden soll:

2:136 Sagt: Wir glauben an Gott und an das, was zu uns und zu Abraham, Ismael, Isaak, Jakob und den Stämmen Israels herabgesandt worden ist, und was Moses und Jesus und die Propheten von ihrem Herrn erhalten haben, ohne dass wir bei einem von ihnen einen trennenden Unterschied machen. Ihm sind wir ergeben (*wa nahnu lahu muslimûn*) (Paret 2001).

Die Übersetzung mit "keinen Unterschied machen" trifft eigentlich nicht zu; es müsste heißen "wir nehmen keinen heraus/schneiden keinen ab", denn Hervorhebungen entstehen durch die Zuschreibung besonderer Qualitäten, durch singuläre Ereignisse oder durch eigene Beinamen:[611]

---

610 Das diesen Übersetzungen zu Grunde liegende Verb lautet *dhalama*: "falsch oder böse handeln", "unterdrücken", "verletzen". Es trägt die Konnotation von "Dunkelheit" und "Finsternis" (*dhulumât*). Ursache für die Finsternis ist der "Dienst für andere neben Gott" (*shirk*), wohingegen der "Dienst allein für Gott" (*tauhîd*) "Licht" (*nûr*) bedeutet; vgl. dazu 2:257.

611 Der Koran erwähnt die folgenden Propheten namentlich, von denen die Mehrzahl auch aus Thora und Bibel bekannt sind (über diese hinaus weist der Koran auf eine Vielzahl von Gesandten hin, die nicht namentlich erwähnt werden; vgl. 40:78): Âdam (Adam), Nûh (Noah), Îbrâhîm (Abraham), Ismâ^c^îl (Ismael), Ishâq (Isaak), Lût (Lot), Ya^c^qûb (Jakob), Yûsuf (Joseph), Mûsâ (Moses), Hârûn (Aaron), Dâwûd (David), Sulaimân (Salomo), Ilyâs (Elias), Alyas^c^a (Elisha), Yûnus (Jonas), Ayyûb (Hiob), Zakarîyâ (Zacharias), Yahyâ (Johannes, Sohn des Zacharias), ^c^Îsâ (Jesus; seine

- Jesus wird als *rûhul-lâh* (“Geist Gottes”) und als *kalimatul-lâh* (“Wort Gottes”) bezeichnet (3:45-47).
- Abraham wird als *khalîlul-lâh* (“Freund Gottes”) bezeichnet (4:125).
- Einige Gesandte üben die Herrschaftsgewalt aus (David, Salomo...).
- Im Zentrum anderer steht die Herrschaftskritik (Moses, Sâlih, Shûᶜaib...).
- Einige Gesandte enthalten sich jeglicher Herrschaftsansprüche (Johannes, Jesus...).
- Einige Gesandte werden schwerer geprüft als andere (Hiob; vgl. 21:83 f., 38:41-44).
- Alle Gesandten außer Muhammad haben einen nachfolgenden Gesandten (Muhammad gilt als “Siegel” der Gesandten – *khâtamun-nabiyîn*; vgl. 33:40).

Wesen und Amt liegen im Koran dicht beieinander – sie bedingen einander, auch wenn die Divergenzen zwischen Wesen und Amt auch im Koran gelegentlich durchscheinen (Aaron, Jonas...). Aus Sicht der koranischen Prophetie ‘wächst’ der Gesandte seinem Wesen nach an seinem Amt – das gilt nicht nur für den oben detailliert dargelegten Entwicklungsfall Abrahams. Die Gesandten gelten hinsichtlich ihres Amts als unfehlbar, und hinsichtlich ihres Wesens nur insoweit als fehlbar, als bestimmte Fehler für die Erläuterung der Lehre einfach geschehen müssen (vgl. 80:1 ff. und 68:44 - 48 – “Überlass mir, was mit denen geschehen soll, die diese Verkündigung für Lüge erklären [...] und mach es nicht wie der mit dem Fisch”, also sinngemäß: ‘Muhammad, sei durch das Beispiel des Jonas gewarnt!’). Derartige Ereignisse können als ein ‘didaktisch motivierter Defizitimpuls’[612] gelesen werden, der es den Menschen erleichtert, sich mit den Gesandten zu identifizieren – ein Phänomen, welches die Gesandten in doppelter Hinsicht zu positiven Vorbildern machen kann, und zwar hinsichtlich ihrer Nähe zu Gott und hinsichtlich ihrer Nähe zu den Menschen.

8.5.2.2 ‘Mensch’ und ‘Prophet’ in interreligiöser Dimension

Auf den ersten Blick zeichnet der Koran von den Propheten Gottes durchgängig glatte, positiv bestätigende Bilder. Die Gesandten Gottes gehen niemals fehl. Sie werden als idealtypische *Vor*bilder im Repertoire der Offenbarung geführt. Auch Gott wankt nicht auf seinem Thron. Von Muslimen, die sich mit der Bibel auseinandersetzen, kann man auch zu hören bekommen, dass ihnen das biblische Bild von Gott und seinen Gesandten zu ‘menschlich’ und zu ‘rau’ sei. Es sei nur schwer vorstellbar, dass Gott einen Abraham zu den Menschen schickt, der ‘unter der Fuchtel seiner Frauen’ steht (Genesis 16), oder dass David Urija betrunken macht und gezielt in den sicheren Tod schickt, um an dessen Gattin Batseba zu kommen, die beim Baden seine Lust geweckt hat (2 Samuel 11). Die Gesandten sind entweder zu sehr Mensch oder zu sehr Prophet; Gott ist vom Geschehen entweder zu weit weg oder zu dicht an ihm dran. In dieser scheinbar anthropomorphen Textur der biblischen Bilder wird der Beleg dafür gesehen, dass die Bibel nicht

---

volle Namensbezeichung lautet *al-masîh ᶜîsâ-bnu maryam*: “der Christus (wörtl. “gesalbter König”) Jesus, Sohn Marias”; vgl. 3:45), Hûd ((evtl. Juda, Sohn Jakobs), ᶜUzair (eventuell Ezra; vgl. 9:30), Idrîs (unklar), Dhul-Kifl (unklar), Shûᶜaib (unklar), Sâlih (unklar), Luqmân (vgl. 31:12-19; die Meinungen, ob er *nabî* gewesen ist, gehen unter Religionsgelehrten auseinander), Dhul-Qarnain (unklar), Muhammad.

612 Es lassen sich verschiedene Wege beschreiben, innere Bilder zu erzeugen, von denen zwei unterschiedlich wirksam sind und sich unterrichtsmethodisch leicht umsetzen lassen: der positive Bestätigungsimpuls und der negative Defizitimpuls. Didaktisch sinnvoller ist dieser letztgenannte Weg, denn er löst zugleich einen Mitteilungsimpuls aus. Voraussetzung aber ist, dass das innere Prüfbild grundgelegt wurde. Ist es nämlich nicht vorhanden, geht der Defizitimpuls ins Leere. Zudem besteht die Gefahr, dass ein defizitäres inneres ‘Prüfbild’ angelegt wird. Im Idealfall aber lassen sich diese beiden Lehrstrategien gegenseitig ergänzen.

von Gott stammt, dass die wahre göttliche Botschaft menschlichen Webfehlern zum Opfer gefallen ist.

So in etwa lautet die von Muslimen oft vorgebrachte 'Verfälschungsthese' mit Blick auf die Bibel: Dass die Thora und das, was Jesus offenbart wurde, wirklich Offenbarung von Gott war, stehe außer Frage. Der Koran bestätige das. Aber die ursprüngliche Botschaft sei verloren gegangen, und die vorangegangenen Gemeinschaften seien über die Wahrheit zerstritten. Darum sei es notwendig geworden, eine abschließend klärende Offenbarung zu schicken, die frei ist von Verfälschung. Dies sei der Koran. Sicherheitshalber lege Gott in Koranvers 15:9 fest, dass er selbst nun seine Hand über den Koran halte und ein für allemal sein Wort vor Verfälschung "bewahre." Man erkenne das unter anderem daran, dass die Gesandten Gottes nun rehabilitiert seien, und man erkenne das an der Ausgewogenheit zwischen dem fernen und dem nahen Gott, und nach 1400 Jahren sei der Koran heute immer noch *der* Koran.

Diese Perspektive bedürfte zumindest für den Ansatz eines Religionsunterrichts, der sich an Interreligiosität und authentischer Wahrnehmung der Bedeutung von Religion für den 'Anderen' orientiert, der Überprüfung:

1 Auch Christen generieren bei der Lektüre ihrer Schrift ihre positiven inneren Glaubensbilder. Das gilt auch für so genannte Gewalttexte und den 'rechten Geist', aus dem heraus diese gelesen werden müssen. Dies geschieht ohne ein koranisches Korrektiv.

2 Auch der Koran zeichnet Bilder mit rauen Oberflächen und scharfen Kanten; die glatte Konsistenz könnte sich bei unvoreingenommener Betrachtung als eine vorschnelle Wahrnehmung und letztlich als theologischer Mythos herausstellen. Mit Gott zu hadern, ihn herauszufordern, ihn bedingungslos zu lieben oder ein erschütterungsfreies Zutrauen in ihn zu haben, bis hin zur Bereitschaft, ihm sein Liebstes zu opfern – in allen drei Fällen kann man sich allein auf den koranischen Abraham berufen, ohne biblisches Korrektiv.

3 Bibel und Koran scheint damit gemeinsam zu sein, dass sie zwischen den lernpsychologischen Polen des positiven Bestätigungsimpulses und des negativen Defizitimpulses pendeln. Damit sind sie in sich schlüssig und sich selbst Schrift genug. Die Reduktion des religiös-spirituellen Eigenwerts der Bibel auf ihren Nutzenwert für die Lektüre des Koran würde *beiden* Schriften nicht gerecht werden.

Für alle Fragen der Prophetie zwischen ihren Aspekten 'Wesen' und 'Amt' ist die Sunna eine wichtige Quelle. Eine der Sunna vergleichbare Quelle ist von anderen vorangegangenen Gesandten nicht überliefert. Man könnte indes einschränkend anmerken, dass die Evangelien des Zweiten Testaments Elemente enthalten, die ungefähr einer 'Sunna Jesu' entsprechen würden – also auf Grund ihrer Vermischung von chronologisch angeordneten Ereignissen im Leben Jesu mit der Botschaft Gottes eine Art 'Offenbarungsgeschichte' (*hadîthul-wahyî wat-tanzîl*) darstellen. Andersherum befinden sich in der Sunna einige mit Passagen der Evangelien fast gleichlautende Elemente wie zum Beispiel das Vaterunser.[613] Aus muslimisch-theologischer Sicht würden sich durch einen solchen wahrnehmungs- und ergebnisoffenen, wechselseitigen Zugang zu Koran, Sunna und Bibel trotz ihrer *systematischen* Unverrückbarkeit *inhaltliche* Parallelen erschließen lassen.

613 In der Sunna (Sunan Abû Dawûd, überliefert von Abû Dardâ) lautet der Text eines Bittgebets um Heilung fast wortgleich mit Matthäus 6, 9-13.

8.5.2.3 Frauenbilder im Kontext von Prophetie

Insbesondere die Autoren der Dokumente IPD und IFB haben sich der Frage gewidmet, inwieweit der Islamunterricht für die Frage der Wahrnehmung von geschlechtstypischen Rollen sensibilisieren soll. Wie die anderen Dokumente auch, betonen die Autoren andererseits die Bedeutung von Prophetengeschichten hinsichtlich ihres Angebots an Identifikation. Mit Blick auf Schüler*innen* wird diese Aufgabe wohl der Sîrâ vorbehalten bleiben, denn 'Prophetinnen' in Gestalt einer femininen Form von *rasûl* oder *nabî* wird man im Koran lange suchen müssen (vgl. oben 8.5.2).[614] Dennoch führt der Koran im Zusammenhang mit Prophetenerzählungen eine Reihe von Frauen ein, die einen mehr menschlichen als theologischen Zugang zu der Materie gestatten. Legt man einen erweiterten Begriff von "Offenbarung" (*wahyî*) zu Grunde (vgl. oben 8.5.1.1), dann handelt es sich dabei auch um Frauen, die seitens Gott durch seine Kontaktaufnahme ausgezeichnet wurden. Im Einzelnen werden einige dieser Frauen namentlich aufgeführt, wobei nun versucht werden soll, im Vorgriff auf den nachstehenden Abschnitt ihre kategoriale Bedeutung für die Didaktik des Islamunterrichts (positive und negative Geschichten) kurz anzureißen:

Textstellen	Name	Didaktischer Gehalt / Kompetenzbezug
20:40, 28:7 ff.	die Mutter von Moses, die Schwester von Moses (der Name "Mirjam" fällt im Koran nicht)	das Gefühl von Verzweiflung bewältigen, indem man eine ausweglose Sache Gott anvertraut (den absehbaren Verlust des eigenen Kindes); der 'inneren Stimme' vertrauen...
3:35 ff.	Frau von Zacharias und Mutter von Johannes (der Name Elisabeth fällt im Koran nicht)	das Gefühl einer Hochbetagten, die entgegen aller Wahrscheinlichkeit ein Kind zur Welt bringen wird; sich von Gott gerufen oder sogar gefordert fühlen...
3:35 ff.	Frau eines Nachkommen aus der Linie ᶜImrâns, Mutter von Maria und 'Großmutter' Jesu (der Name "Hannah" fällt im Koran nicht	die 'Frucht des Leibes' Gott widmen; das Gefühl einer Frau, die an Stelle der erwarteten Sohnes eine Tochter zur Welt bringt...
3:35 ff., 19:1 ff., 66:12	Maria, Mutter Jesu	das Gefühl einer Frau, die allein auf das 'Wort' Gottes hin einen Sohn zur Welt bringt und von ihrem Umfeld verleumdet wird, ein 'uneheliches' Kind zu haben; die Schmerzen der Geburt...
2:158, Sunna	Hagar, Frau Abrahams und Mutter Ismaels	sich ausgesetzt fühlen und aus einer existenziell bedrohlichen Situation gerettet werden...
66:11	die Frau des Pharao	auch unter widrigen Umständen (heimlich) an Gott festhalten...

[614] An Hand der Frage von 'Prophetinnen' kann – unabhängig von den Implikationen einer feministischen Theologie – der Unterschied zwischen dem koranischen und dem biblischen Prophetieverständnis aufgezeigt werden: Die Propheten Abigail prophezeit den Bestand des Hauses David; "Abigail ist [...] nicht nur weise Ratgeberin und Vertreterin der Weisheit, sie ist auch Prophetin [...] Damit steht Abigail in einer Reihe mit dem großen Propheten Natan. Während aber Natan eine Offenbarung Gottes hatte, mit dem Befehl, diese Worte an David zu sprechen, wird von Abigail nichts dergleichen erzählt. Als weisheitliche Prophetin kann sie selbst die Wege Gottes deuten und die Zeichen der Zeit erkennen" (Bechmann 2001, 32).

66:10	die Frauen Lots und Noahs	in der entscheidenden Situation der Prüfung des Glaubens und der Loyalität versagen...
Sure 111, Sunna	die Frau "Abû Lahabs", eines Onkels und Widersachers von Muhammad, dessen Spitzname "Vater der Lohe" bedeutet	die eigene Macht ausnutzen, um andere zu quälen...

8.5.2.4 Prophetengeschichten im Unterricht

Der Nutzen von Prophetengeschichten für den schulischen Religionsunterricht gründet in ihrer Verbindung von theologischen und didaktischen Elementen. Das liegt an ihrem Charakter als erzählte Episoden mit den dafür notwendigen dramaturgischen Elementen: wirkliche Personen mit Namen, benennbare, reale Orte, und mit gewisser Einschränkung historische Daten sowie dramatische Ereignisse. Dies sind die für eine gefühlsmäßige, identifikationswirksame Erschließung des Erzählstoffs erforderlichen Zutaten.

Mit der Personifizier-, der Lokalisier- und der Dramatisierbarkeit stehen die notwendigen Grundelemente der szenisch-künstlerischen Gestaltung von Geschichten im Unterricht zur Verfügung. Unterstützend auf die Prozesse des Nacherlebens wirkt sich aus, wenn es sich um Geschichten aus der Kindheit von Gesandten handelt. Deshalb wären koranische Gestalten wie (der junge) Abraham, David, Joseph oder Johannes gerade für den Islamunterricht in der Grundschule so gut zu bevorzugen wie etwa Sîrâ-Berichte über die Kindheit und Jugend Muhammads. Die 'Kindheit' Jesu hingegen ist nicht wirklich Kindheitsbericht, sondern Vorlauf des Ausnahmezustands eines mit göttlichen Wundern ausgestatteten Menschen (Jesus 'in der Wiege' spricht zu den Menschen; vgl. 19:29-33) und somit nur auf Umwegen von identifikatorischem Wert – auf einer abstrakteren, theologischen Ebene der kognitiven Explikation eines aller Erfahrung nach nicht wiederholbaren, unwahrscheinlichen und 'übernatürlichen' Geschehens.

Aber auch einige Sîrâ-Berichte über die Zeit Muhammads als Kind sind nur unter Vorbehalt im Unterricht einsetzbar; bestimmte 'wundersame' Ereignisse müssen hier der neueren wissenschaftlichen Hadîthforschung und ihrem kritischen Blick auf alle Aspekte der nachträglichen Legendenbildung überlassen bleiben. Eine Reihe von berichteten Ereignissen steht singulär ohne koranische Parallelstellen da; als 'Wunder' im Sinne eines herausragenden, den Verstand herausfordernden Ereignisses gilt im engeren Sinne nur die Offenbarung des Koran selbst. Anders verhält es sich mit Episoden in Muhammads (in der Sunna von ihm selbst beziehungsweise ihm zugeschriebener) erinnerter Kindheit, auf die er später im Erwachsenenalter selbst hingewiesen hat: Hier stehen durchweg die ethischen Prinzipien sozialen Handelns im Vordergrund (vgl. Fußnote 338 in Abschnitt 7.2.4.10; *hilful fudûl*).

Gewisse Probleme bei der unterrichtlichen Umsetzung von Prophetenerzählungen können sich daraus ergeben, dass diese Geschichten im Koran in der Regel nicht als in sich abgeschlossene und chronologisch strukturierte Vorgänge entwickelt werden; ihr Erzählstrang muss rekonstruiert werden. Einige Prophetenerzählungen enthalten zwar episodischen Einheiten (Joseph, Salomo), andere hingegen sind fragmentiert: Ihre Elemente sind quasi in kurzen Zwischensummen über den Koran verteilt. Es gibt 'große' Propheten wie Moses, deren Geschicke detailreich illustriert werden, und 'kleine' wie Elias, die nur am Rande Erwähnung finden. Bei wieder anderen wie

Luqmân und seinem “Söhnchen” (31:13, 16, 17: *bunayyâ*), die für die Religionspädagogik von herausragenden Wert sind, stehen nicht ihr Wesen, wohl aber ihr Amt als Propheten zu Diskussion.

Dieses uneinheitliche Bild sagt aber nichts aus über die ‘Wichtigkeit’ einer Gestalt: Im Koran steht nichts ‘Unwichtiges’. Zudem stehen im Koran nicht die Person, die Genealogie und die Biographie eines Gesandten im Vordergrund, sondern die Kontinuität der Botschaft von *islâm* (vgl. oben 8.5.2.1). Die Dinge werden gelegentlich nur kurz angeleuchtet, um in Erinnerung zu rufen, was der Koran bei seiner Zuhörerschaft als bekannt voraussetzt. Das kann dem nicht nur kindlichen, sondern allgemein menschlichen Interesse am Mit- und Nacherleben entlang der Zeitschiene zuwiderlaufen – vom Koran so beabsichtigt, für die Didaktik aber eine Herausforderung (zumal angesichts des Mangels an erinnerbarer Vorinformation in der Grundschule). Hier besteht vor allem für auf Interreligiosität angelegte Unterrichtsentwürfe von IRU das Risiko, dass dann auf biblische Erzählstränge mit ihrem entsprechenden Gewicht auf Aspekten des *human interest* zugegriffen wird, die den vom Islam bevorzugten theologischen Gehalt überlagern.

Für die koranischen Prophetenerzählungen ergeben sich also zunächst zwei grundsätzlich voneinander zu unterscheidende methodische Zugänge:

- der episch-chronologische (der für die Grundschule wahrscheinlich im Vordergrund stehen wird), und
- der thematisch-prototypische.

Beispiel für ersteren Zugang wäre die *chronologische* Inszenierung der Zeit Mose im Sinai (ohne Einbezug anderer Gesandten und ihrer Wanderung wie zum Beispiel Abraham oder Joseph); Beispiel für letzteren wäre die *prototypische* Inszenierung von Herrschaftskritik am Beispiel Mose gegenüber dem Pharao – unter Einbezug anderer Konfrontationsszenarien (Noah und die Mächtigen seines Volks, Abraham und sein Vater...). Die gesamte 21. Sure ist nach dem thematischen Prinzip strukturiert, das höhere Ansprüche an die kognitive Leistung stellt (Querbezüge herstellen, Gemeinsamkeiten erkennen, Inhalte abstrahieren können), aber für Gegenwartsbezüge geeigneter zu sein scheint. Beide Zugänge stehen nicht als Ausschließ-lichkeiten nebeneinander; sie überschneiden sich innerhalb eines erzählten Ereignisrahmens. Sie sollten aber prinzipiell auseinandergehalten werden und können für die Zwecke einer religionspädagogischen Korrelation im Sinne von Verlebendigung und Genese von Gegen-wartsbezügen miteinander verbunden werden. Diese Verbindung ist im Koran angelegt, denn Ziel und Zweck der koranischen Prophetenerzählungen war es offenbar, korrelative Bezüge für und in die Gegenwart der Zeit Muhammads hinein herzustellen, weshalb nicht nur im Anschluss an Prophetengeschichten, sondern oft mitten in sie hinein auf Muhammad Bezug genommen wird (vgl. dazu 68:44-52). Noch einmal zur Übersicht:

Berichtsform	Inhalts-Arrangement	unterrichtliche Erschließung	Beispiele
episch	chronologisch	erzählen, nacherleben, inszenieren...	Yûsuf (Joseph) 12:4 - 101 Mariam (Maria) und ihr Sohn ᶜÎsâ (Jesus) 19:16 - 49
thematisch	prototypisch	Querbezüge herstellen, Gemeinsamkeiten erkennen, Inhalte abstrahieren...	Mariam (Maria) und ihr Sohn ᶜÎsâ (Jesus) 21:91 - 94

Die folgende Übersicht stellt eine kleine Auswahl von Textstellen des Koran dar, die sich für die hier beschriebene inhaltliche und methodische Grundlegung korrelativer Unterrichtsprinzipien anbieten. Dabei soll hier zunächst der ethische Gehalt (um Hilfe bitten) noch ohne die Präzisierung religiöser Lernziele (*Gott* um Hilfe bitten) im Vordergrund stehen, um die Möglichkeit, aber auch die Notwendigkeit dieser didaktischen Übersetzung zwischen Ethik und Theologie deutlicher aufzeigen zu können:

Textstellen	Erzählelement	Didaktischer Gehalt / Kompetenzbezug
	Âdam und Eva (Hawâ)	
38:71-85	Iblîs fühlt sich Adam überlegen	Sich mit anderen vergleichen, um sich selbst an ihren Schwächen aufrichten zu können, Hochmut und Neid als zerstörerische Kräfte...
7:19 ff., 20:115 ff.	Adam und Eva können der Versuchung nicht widerstehen; sie bereuen aufrichtig	Selbst die Entscheidung über gute und schlechte Wege in der Hand haben, selbst verantwortlich sein, Reue im Innern verspüren und danach handeln...
	Jonas (Yûnus)	
21:87	Flucht aus der Stadt	Vor einer Herausforderung davonlaufen...
21:87, 37:139 ff., 68:48	Vom sicheren Schiff ins Wasser geraten; im Dunkel des Fischs	Den sicheren Boden unter den Füßen verlieren, in eine existenzielle Wendepunktsituation geraten (Katharsis), den Blick auf sich selbst richten, den eigenen Fehler eingestehen...
	Joseph (Yûsuf)	
12:5	Josephs Traum als Vorbote der Berufung, die besondere Zuneigung des Vaters, die Missgunst der Brüder	Neid- und Eifersuchtserfahrungen in der Familie, sich Gedanken über die eigene Zukunft machen, Zeichen sehen und lesen wollen...
12:56	Josephs Prüfung und Aufstieg in Ägypten	Sich in einem Land fern der Heimat neuen Herausforderungen stellen müssen, sich bewähren, Verantwortung übernehmen...
12:58-101	Joseph gewinnt die Oberhand über seine Brüder und reicht ihnen die Hand	Den ersten Schritt zur Versöhnung tun, das gute Verhältnis erarbeiten und aufbauen...

12:84	Josephs Vater ergraut und erblindet vor Trauer	Gefühle bei schweren Schicksalsschlägen (Wut, Trauer, Verzweiflung...)
12:35 ff.	Joseph wird denunziert und ins Gefängnis geworfen	Gefühle, wenn man unschuldig bestraft wurde, Fakten und Beweise als Grundlage für Anschuldigungen und nicht Behauptungen...
	Salomo (Sulaimân)	
27:17-19	Salomos Bittgebet im Tal der Ameisen	Rücksicht den Eltern gegenüber nehmen, auch gegenüber den kleinen Geschöpfen Umsicht walten lassen, das Leben achten...
27:31	Salomos Brief an die Königin von Saba	Geschick im Umgang mit anderen, Empathie, die Auswirkungen des eigenen Handelns auf andere abschätzen können...
	Moses (Mûsâ)	
7:104, 40:26	Moses vor Pharao	Schwierigen Herausforderungen (Angstgegnern) begegnen, die Angst überwinden, Vater-Sohn-Konflikte...
10:75, 20:25 ff.	Moses bittet Gott um Beistand durch Aaron	Bei absehbaren Problemen nicht zögern, andere um Hilfe zu bitten...
5:20	Moses ermahnt sein Volk	Mit Argumenten an die Einsicht appellieren...
18:66	Moses schließt sich dem “Weisen” an	Sich einen Lehrer suchen, aus kognitiven Konflikten lernen...
28:4 ff.	Das Volk Israel wird vom Pharao in Parteien gespalten und geschwächt; der Befehl, alle neugeborenen Knaben zu töten	Als Minderheit unterdrückt werden, entwurzelt sein, Progromerfahrungen...
28:15 ff.	Moses erschlägt im Zorn einen jungen Mann	Im Affekt Gewalt verüben, sich verstecken wollen, sein Leben neu beginnen wollen, eine “zweite Chance” erhalten und sie nutzen...
	Abraham (Îbrâhîm)	
6:75 ff.	Abraham sucht und findet Gott über die Betrachtung der Gestirne	Die Natur betrachten und sich existentiellen Fragen stellen...
6:74, 43:26 ff.	Abraham stellt seinen Vater zur Rede	Vater-Sohn-Konflikt, seinen eigenen Weg gehen wollen oder müssen...
2:124, 37:102	Die Opferszene	Schwere Entscheidungen treffen müssen, über sich selbst hinauswachsen...
14:37	Abraham lässt Hagar und Ismael im Tal von Bakka (Mekka) zurück	Sich in schweren Entscheidungssituationen anderen anvertrauen, Trennungserfahrungen, Verlassenheitsängste...

2:260	Abraham bittet Gott um einen Beweis für die Auferstehung nach dem Tode	Unsicher sein und um Bestätigung bitten...
	Noah (Nûh)	
11:38, 71:1 ff.	Noah baut seine Arche und wird verspottet	Mit Argumenten nicht zum Erfolg kommen, sich dem Spott anderer ausgesetzt sehen, sich nicht von seinem Weg abbringen lassen...
23:23 ff., 26:105 ff., 29:14f., 54:9 ff.	die Ungerechten und Reichen verspotten Noah wegen seiner vielen verarmten Anhänger	Die Ungerechten und Reichen blicken auf die Mittellosen und Ohnmächtigen herab und halten sich für unangreifbar...
26:113	Noah hält am Bau der Arche fest	Weitsichtig und vorausschauend handeln, sich nicht von seinem Weg abbringen lassen...
11:45 ff.	Noahs Sohn flieht vor den Fluten auf einen Berg anstatt die Arche zu betreten	Einen anderen seinen Wege gehen lassen und keine weitere Einflussmöglichkeit mehr haben, der Unterschied zwischen Blutsverwandtschaft und spirituell-religiöser Zusammengehörigkeit...
	David (Dâûd)	
2:251	David besiegt Goliath	Sich klein und schwach fühlen und dennoch Mächtigere besiegen, aus der Position des Rechts heraus Stärke entwickeln, grobe Gewalt mit Schlauheit überwinden...
	Sâlih	
7:75 ff., 26:141 ff., 54:28	Sâlih mahnt an, das Wasser unter allen zu teilen	Natürliche Ressourcen sind kein Privatbesitz, für die Schwachen eintreten und sich mit den Ungerechten furchtlos anlegen...
	Luqmân	
31:12-19	Luqmân belehrt seinen Sohn	Den Eltern dankbar und respektvoll gegenübertreten, guten Vorbildern folgen, ein gutes Vorbild sein, Urteils- und Entschlusskraft entwickeln, seinen eigenen Weg gehen...

8.5.3 Zur Möglichkeiten integrativer Prozesse zwischen ‘islamischer’ und ‘nicht-islamischer Kultur’

Wie in Abschnitt 7.6.2.1 kurz angeleuchtet, bleibt in den hier untersuchten Dokumenten der Kulturbegriff auf einem alltagssprachlichen Niveau. Er wird in pädagogischer, theologischer oder kulturwissenschaftlicher Hinsicht nicht erklärt oder eingegrenzt. Was sich bereits für die pädagogische Analyse als Problem herausgestellt hat, wird auch für die Theologie zum Problem, denn *die* Kultur des Islam sind seine Kultur*en*. Abgesehen von dem in Abschnitt 2.4.1 vorgestellten Ansatz Abdoljavad Falaturis, sich über die Disziplin der Kulturgeographie diesem Thema anzunähern (Falaturi 1990), fallen in den heutigen Diskursen um ‘islamische Kultur’ religiöse und nationalstaatliche Belange unreflektiert ineinander. Stereotype wie ‘europäische’, ‘christliche’ oder ‘abendländische’ Kultur scheinen ebenso wie ‘islamische Kultur’ eher ins Arsenal politischer

Kampfbegriffe zu gehören, als dass sie für eine theologische, rechtliche oder pädagogische Erschließung des Kulturbegriffs geeignet wären. Für die islamische Theologie geht es hier aber nicht um 'Gepflogenheiten', sondern in erster Linie um in moralisch-ethischer Hinsicht für den IRU handhabbare Kategorien.

8.5.3.1 'Kultur' als Begriff der Rechtssphäre

Eine der ersten Debatten mit gleichzeitigem Bezug auf den Islam und den Kulturbegriff war diejenige um die so genannten Koranschulen:

> "Die Koranschulen der örtlichen Moscheegemeinden sorgen in allen Bundesländern für die religiöse Unterweisung der muslimischen Kinder [...] Sie leben abgeschottet für sich in einer Art religiöser Subkultur" (Haeckel 1999, 742) "Andererseits ist der Religionsunterricht eine *staatliche Kulturaufgabe*, damit – eben durch die Entfaltung der persönlichen Freiheit – zugleich die religiös geprägte Kultur der Gesellschaft gefördert, d.h. traditionsbewusst und zukunftsoffen in pluralistischer Vielfalt weitergetragen werden kann" (a.a.O., 746). "Die Kulturbedeutung des Religionsunterrichts ist bisher nur in seiner christlichen Ausgestaltung aktuell gewesen [...] Ein muslimischer Religionsunterricht hingegen wird für die Breite der deutschen Bevölkerung keine damit vergleichbare kulturelle Relevanz erlangen können" (a.a.O., 747).

Juristen wie Haeckel verstehen den Kulturbegriff in zweierlei Hinsicht: als '*Kultur* des Rechts' und als 'Kultur*bezogenheit* des Rechts'. Begriffe wie "Subkultur" verweisen demgemäß auf ein Phänomen, das sich entweder auf Grund seines Mangels an Struktur der besonderen rechtlichen Fassbarkeit entzieht, oder auch, nach Ausgleich dieses Mangels, in einer ihm 'eigenen' Sphäre beharrt – und das Recht vor allem dann vor neue Herausforderungen stellt, wenn diese Sphäre in strukturell etablierte gesellschaftliche Teilsysteme hinein expandiert. Aus rechtlicher Sicht besteht in diesem Fall die Notwendigkeit des Aushandelns von Kompetenzbereichen, ohne dass es dabei zu einer "Vermischung der Kompetenzen und Verwischung der Verantwortlichkeiten" (a.a.O., 754) kommt.

Die mit dem Ruf nach islamischem Religionsunterricht nach Artikel 7.3 des Grundgesetzes einher gehende Forderung nach formal-rechtlichem Zusammenschluss der Muslime zu einer Religionsgemeinschaft muss in diesem Zusammenhang auch als Anliegen des Staates gelesen werden, Kultur 'sphärisch' (das heißt in Abgrenzbarkeit von 'Nicht-Dazugehörigem' beziehungsweise in Verortbarkeit von 'Dazugehörigem') zu beschreiben. Das hat Auswirkung auf die theologische Selbstpositionierung von zugewanderten Muslimen in Deutschland: Die (noch oder vormals) heimatlichen national-islamischen Kulturen, die auch auf deutschem Boden in Form unterschiedlicher vereinsrechtlicher Zusammenschlüsse miteinander konkurrieren, werden ihr Profil zu Gunsten sowohl theologisch objektivierbarer als auch rechtsbegrifflich erfassbarer Kultur verändern müssen. Gelingt ihnen das nicht, wird "die Konkurrenz muslimischer Religionsgesellschaften [...] für den Kulturstaat [zum] Problem" (ebd.).

Grundsätzlich aber ist IRU ebenso wie jeder andere Religionsunterricht aus dieser rechtlichen Perspektive weniger ein Unterricht in bestimmter Kultur, sondern zuerst einfach nur Ausdruck einer tradierten und rechtlich bestimmten 'Kultur von Unterricht', die mit einer bestimmten Kultur des Rechts konform geht:

> "Der Religionsunterricht ist ein *säkulares Institut* im säkularen Staat. Aber er dient in der vorurteilsfreien Weite seines Kulturbegriffs zum einen der Verwirklichung der Religionsfreiheit und zum anderen der freien Aneignung der kulturellen, sittlichen und sozialen Wirkungen und Werte [...] Staatlicher Unterricht in Religion soll [...] die Kinder [...] dazu befähigen, ihren Glauben zu leben: Und das heißt, in den Bindungen ihres Glaubens die religiöse Freiheit zu finden, die – wie sie es selbst verstehen – aus der Verkündigung der göttlichen Botschaft zum Heil führen soll. Das gilt [...] auch für Muslime" (a.a.O., 757 f.).

8.5.3.2 ‘Kultur(en)’ als Begriff der Schriftgrundlagen des Islam

Der Kulturbegriff lässt sich ohne große Umwege an die Schriftgrundlagen des Islam anlehnen und mit einer Reihe von koranarabischen Begriffen in Verbindung bringen – hier nur einige der wichtigsten:

a) *ᶜâda(tun)* (“Gepflogenheit”, “Praxis”, “Usus”, “Regel”...),
b) *maᶜrûf* (“was gut bekannt und akzeptiert ist”, “Konventionen”, aber auch “Nutzen” und “Erfolg” – das Stammverb *ᶜarifa* bedeutet “wissen”, “kennen”) oder
c) *adâb* (“Kultur”, “Finesse”, “Benehmen”, “Menschlichkeit” – das Stammverb *aduba* bedeutet “wohlerzogen sein”).
d) Auch der Begriff der *sunna* müsste von seiner ursprünglichen Wortbedeutung her dazugezählt werden. Er ist aber sekundär (theologisch) mit “Gepflogenheiten Muhammads” belegt und hat somit sein integratives Potenzial (in systematischer, nicht aber in inhaltlicher Hinsicht) verloren.

- *ᶜâda(tun)*

Der Begriff *ᶜâda(tun)* trägt die Konnotation “rechtlich bindend” und bezeichnet in seinem Plural auch “Steuern”. Als so genannter ‘Adat’ gilt in islamischen Kulturräumen, die eine Geschichte als islamisches Rechtsterritorium aufzuweisen haben, diejenige Sphäre von rechtlichen Regelungen, die aus ihrer Zeit *vor* der Ankunft des Islam stammen und weiterhin Gültigkeit haben. Ihre Gültigkeit endet theoretisch dort, wo sie einer rechtlichen Bestimmung des Islam widersprechen – parallel zum allgemeinen Grundsatz des islamischen Rechts, wonach erlaubt ist, was nicht ausdrücklich verboten ist.[615]

Die Begegnung gewachsener kultureller Gepflogenheiten in islamischen Kulturräumen kann heute noch zu erheblichen Reibungen führen. Aber: Auch wenn sich solche Reibungen innerhalb eines religiösen Bezugsrahmens artikulieren, bedeutet das nicht, dass die Religion die alleinige oder die maßgebliche Ursache für sie ist. Sie tritt vielmehr als kulturelles Agens zu den Szenarien hinzu. Um das zu verdeutlichen, sei ein Beispiel aus einer relativ weit entfernt liegenden Region angeführt. Gerade ihre vordergründige Exotik kann den Blick auf die hinter vermeintlich religiösen Begründungszusammenhängen liegenden Agentien schärfen. Im Gebiet der Minangkabau (ein Volksstamm in Westsumatra) unterliegen das Namens- und das Erbrecht einer matrilinearen Tradition (auf Malayyisch *adat*). Das betrachten einige muslimische Gelehrte in Indonesien als Herausforderung: Sie sehen hier eine Unvereinbarkeit mit dem islamischen Erbrecht. Die Konfliktlinien bestehen dort aber trotz der oft auch in den Medien scharf geführten Debatten weniger zwischen der muslimischen Religionsgelehrsamkeit und den Minangkabau (nicht zuletzt stammen die führenden muslimischen Gelehrten meist aus dieser Gegend), sondern eher zwischen dem artikulierten Anspruch dieser Region auf mehr politische und wirtschaftliche Autonomie und der zentralistisch denkenden Regierung in Jakarta, in der eher der javanisch-patriarchalische Geist gepflegt wird.[616]

---

615 Vgl. al-Qaradawi 1989, 21: “Nichts ist *harâm* außer dem, was auf Grund eines unzweifelhaften und deutlichen *nass* von Allah, dem Gesetzgeber, verboten wurde”. Zur Erklärung: Ein *nass* ist entweder ein Koranvers oder eine eindeutige, authentische *sunna* Muhammads. Die Autoren der Dokumente IPD und IFB verwenden den arabischen Begriff *nass* in den Sätzen IPD043 und IFB028, gemeinsam mit dem Begriff *usûl* (“Grundlagen”)..

616 Ein von der grundsätzlichen Konfliktcharakteristik her vielleicht vergleichbares Szenario ist aus dem Dreiländer-Eck Italien-Slowenien-Österreich bekannt: Robert Gary Minnich (“Die Leute von Ugovizza. Kollektive Identitäten im alpinen Raum”, in: Historische Anthropologie, Heft 1, 2002) beschreibt die Rolle der “Servitusrechte”

Für den IRU lassen sich daraus Lehren ziehen: Er muss ebenso theologie- wie kultur(en) bezogen erteilt werden; die Sphäre der ‘Gepflogenheiten’ gehört dazu. Es wäre ein struktureller Fehler seines Fachprofils, würden die möglichen kulturellen Diversifikationen der muslimischen Schülerschaft einerseits und die Umgebungskulturen der so genannten Mehrheitsgesellschaft andererseits nur entlang eines theologischen Bezugshorizonts thematisiert. Zur unterrichtlichen Aufarbeitung von vordergründig religiös bestimmbaren Themen wie Bekleidungsvorschriften oder festlichen Riten gehört ihre vielfach unterschiedliche Handhabung innerhalb einer kulturell inhomogenen muslimischen Schülerschaft. Hier könnte mit Blick auf Fragen der Integration ein besonderer Vorzug eines gemeinsamen IRU für alle muslimischen Kinder in der deutschen Grundschule liegen. Der didaktische Nutzen liegt in der paritätischen Vielfalt und in der Chance, den persönlichen Bezugsrahmen der einzelnen Schüler zu den einzelnen Varitäten des gelebten Islam zu erhellen – und gelten zu lassen (nach dem Motto ‘Einheit der Vielfalt’[617]). Dies kann ein Bezugsrahmen sein, der stark von elterlichen Herkunftskulturen her geprägt ist, aber auch in zunehmendem Maß (und mit zunehmendem Alter) von persönlichen, bewusst vollzogenen Entscheidungen darüber, wer man sein und wie man leben möchte. Fragen der Kultur im Sinne von *ᶜâda(tun)* sind kein Randaspekt irgend eines Zugeständnisses an muslimische Schüler unterschiedlicher Herkunft, so wie das in den hier untersuchten Texten stellenweise durchklingt, sondern sowohl didaktisch wertvolles Kapital als auch theologisch gerechtfertigt.

- *maᶜrûf*

Als ein Beispiel für *maᶜrûf* gilt das Abkommen von ᶜAqaba, das Muhammad mit Emissären aus der Stadt Yathrib (dem Späteren Madina) schloss, um die so genannte *hijra* (Auswanderung) vorzubereiten. Es geht dabei um die allgemein als gut und sittlich anerkannten Verhaltensweisen (vgl. Koran 31:15). Der Islam lehrt, solch ‘ethisches Weltwissen’ in das ‘religiöse Sonderwissen’ zu integrieren und ruft dazu auf, entsprechend zu handeln – unabhängig von jedem im engeren Sinne bekenntnismäßigem Dafürhalten. Gemeint sind Dinge wie der Schutz des Lebens, die Achtung von Besitz und Ehre des anderen, Ehrlichkeit, Wahrheitsliebe und der Verzicht auf Gewaltanwendung. Das Abkommen von ᶜAqaba wird von muslimischen Religionsgelehrten, aber auch von muslimischen Völker- und Staatsrechtlern gelesen als ein Dokument gegenseitigen Einvernehmens auf der Grundlage einer vertragsähnlichen Verpflichtung (vgl. dazu – wenn auch nicht mehr ganz aktuell – Asad 1961 und Ramadan 1980).

Unter Rückgriff auf den Philosophen und Juristen Muhammad Asad ist über die sozialethische Dimension des Begriffs *maᶜrûf* auch eine theologische Zuordnung des Muslim als Bürger der Bundesrepublik Deutschland möglich. Auf dieser Grundlage sind Verfassungstreue und Zugehörigkeit zum Islam nicht nur zufällig nebeneinander herlaufende Bezugsnormen, die nach Belieben gegeneinander aufgewogen werden können: Muslime leben in der Bundesrepublik in einer nicht-islamischen Rechtstradition und in einem nicht-islamischen Rechtsterritorium. Diesen

der “Ukljani”, der Bewohnter des Dorfes Ugovizza (Ukve) am Fuß der Karnischen Alpen. Gemeint ist damit das Recht, einen jährlichen Anteil Holz den umliegenden Wäldern zu entnehmen. Um diese Uralt-Gewohnheit ist 1983 ein Rechtsstreit mit den Eigentümern der Wälder – der Staat und die Kirche – entbrannt. Dieses Entnahme-Recht ist an die Höfe, nicht an die Personen gebunden. Das führt zu einer rigiden Erbpraxis, damit im Zuge der erbrechtlichen Höfeordnung diese Servitusrechte möglichst erhalten bleiben, auch wenn es rein juristisch für die Aufrechterhaltung dieser Rechte keine Basis mehr gibt. Diese ist weit gehend verloren gegangen, weil das Waldgebiet im Laufe der jüngeren Geschichte an unterschiedliche nationale Territorien (Österreich-Ungarn und die Grenzverschiebung von 1918, Österreich, das an Nazideutschland angeschlossene Österreich und schließlich Italien und nun zum Teil Slowenien) gefallen ist.

617 Oder: “’Einheit *und* Vielfalt’ im Islam ist keine These, sondern eine Realität” (Tibi 2001 b, 91).

Status bezeichnete Asad als *musta'min* – einer, der sich in die Sicherheit anderer begeben hat (vgl. zusammenfassend *The principles of state and government in Islam*, Gibraltar 1981, Verlag Dar al-Andalus). Asad weist auf den universellen Charakter dieses Rechtsstatus hin, da heutzu-tage alle Muslime weltweit in diesem Zustand leben, denn keines der so genannten 'islamischen' Länder entspreche dem, was sich Muslime unter einem islamischen Land vorstellen.

In der islamischen Rechtsphilosophie gilt die Einteilung der Welt in das (islamische) Gebiet des Friedens (*dârul-islâm*) und das 'außerhalb' dessen liegende Gebiet des Kriegs (*dârul-harb*) schön länger als eine anachronistische Grenzziehung.[618] Trotzdem wird sie von Muslimen auch heute noch in den Diskurs eingebracht. Aber sie lässt sich – wenn überhaupt – nicht mehr auf *Territorien* beziehen, sondern bestenfalls in abstrahierter Form und als theologisch-qualitatives Kriterium auf *Handlungsfelder*, in denen sich Muslime geborgen fühlen, und andere, in denen sie sich herausgefordert oder gar bedroht fühlen. Für das auf Integration bezogene Aufgabenprofil des IRU indes muss jede Polarisierung dieser Art in Frage gestellt werden. Das frühe islamische Recht verlangt für eine Verhältnisbestimmung dieser beiden Gebiete vertragliche Regelungen. Unabhängig davon aber, ob Muslime bestimmte gesellschaftliche Teilsysteme oder die Gesellschaft insgesamt als *dârul-harb* bezeichnen wollen (oder umgekehrt die Gesellschaft ihre muslimischen Minderheiten als 'Parallelgesellschaft', deren Entfaltung besondere Regelungen erfordert), muss über Wege nachgedacht werden, Kompetenzbereiche auszuhandeln und vertraglich zu fixieren (vgl. unten Abschnitt 8.5.3.3).

ᶜAqaba bedeutete die Einigung auf das, was ohnehin in moralisch-ethischer Hinsicht Pflicht war, ohne dass der Islam als Religion oder die Person Muhammads in ihrer Funktion als 'Gesandter Gottes' diskutiert wurden.[619] Man hatte sich darauf geeinigt, die absehbar gemeinsame Zukunft auf die gegenseitige Bekräftigung einer Reihe von Imperativen zu bauen:

- Gott nichts zur Seite zu stellen,
- nicht zu töten, nicht Unzucht zu treiben,
- neugeborene Kinder (vor allem Mädchen) nicht zu töten,
- die Nachbarn nicht zu verleumden und
- Muhammad in allem, was "rechtens" (*maᶜrûf*) ist, zu folgen.

618 "Bereits von den frühesten Begründern der sunnitischen Rechtsschulen, wie z.B. Abu Hanifa (699 - 769 n.Chr.), sind zur Charakterisierung von Gesellschaften und außenpolitischen Beziehungen neben den Begriffen des 'islamischen Gebietes' (Dar-ul-Islam) mit einer mehrheitlich islamischen Bevölkerung und einem Land, mit dem man sich im Kriegszustand befand (Dar-ul-Harb), außerdem die Begriffe **'Dar-ul-Amaan'** (Gebiet der Sicherheit) oder **'Dar-ul-Ahd'** (Gebiet des Bündnisses) geprägt und als solche Gebiete definiert worden, in denen Muslime inmitten von Nicht-Muslimen leben konnten und, unabhängig von der jeweiligen Staatsform, Schutz für ihr Leben und ihre Religion genossen [...] Der im Islam hoch angesehene Wert der 'Einhaltung von Verträgen' verpflichtet jeden Muslim in jedem beliebigen Land dieser Welt (unabhängig davon, ob er dort als religiöse Minderheit oder Mehrheit lebt), in dem sein Leben und seine Religion geschützt werden, die jeweiligen Gesetzesstrukturen des betreffenden Landes ohne Einschränkung anzuerkennen" (Alzayed 2004, 12 f.; Fettsetzungen und Unterstreichungen im Original.) Anmerkung: Es handelt sich dabei um die arabischen Begriffe *dârul-'amn* und *dârul-ᶜahd*. Die Autorin signiert mit "Lehrerin und Islamologin". Der Begriff "Islamologie" verweist auf Amir Zaidân und die von ihm initiierten "Islamologiekurse" in privater Trägerschaft; siehe auch Fußnote 78 in Abschnitt 2.4.1; vgl. auch Satz IRH030 in Abschnitt Teil 3.

619 Beim Waffenstillstandabkommen von Hudaybiyya, mit dem die erste Wallfahrt von Madina nach Mekka vorbereitet wurde, verzichtete Muhammad den Mekkanern (in Person ihres Verhandlungsführers Suhayl ibn 'Amr) gegenüber, das Dokument mit *rasûlul-lâh* (Gesandter Gottes) zu unterzeichnen, so wie er das sonst in seinen Briefen tat (stattdessen *muhammad ibn ᶜabdil-lâh*).

Mit diesem Abkommen wurde die Grundlage für die 'Gemeindeverordnung' oder 'Verfassung' von Madina geschaffen:

> "Die am Abkommen beteiligten Clans von Yathrib erschienen – einzeln namentlich aufgeführt – als weit gehend autonome Einheiten, die 'Hijra-Leute von den Quraish' werden ihnen wie einer weiterer Clan parallel gesetzt und gleichgestellt. Die vorhandene tribale Struktur wurde folglich nicht vertikal durchbrochen oder gar aufgelöst, sondern nur 'horizontal' ergänzt" (Noth 1987, 34).

Die Bedeutung des Abkommens von cAqaba und den späteren Verträgen liegt indes nicht so sehr in seinem Gehalt selbst, sondern in seinem politischen Gewicht, das durch folgenden historischen Befund zu erklären ist:

- Erstmals wurde es für nötig und nützlich erachtet, ein Abkommen über Standards zu treffen, die mehr oder weniger bekannt waren und keiner weiteren Erläuterung bedurften. Es ging dabei nicht nur um die Imperative selbst, sondern um die wechselseitige Versicherung ihrer Verbindlichkeit. Deshalb entschied man sich diesmal entgegen der tradierten Gepflogenheiten für die Schriftform.

Beide Seiten (und später *alle* Seiten; mit cAqaba wurde der spätere Gemeindevertrag von Madina als *multilaterales* Abkommen vorbereitet, der eine Differenzierung nach Juden und Muslimen als neues Strukturmoment enthielt) waren sich offenbar der Tatsache bewusst, dass das friedliche Zusammenleben von einer Fixierung dieser Art abhängen würde. Sie bildete die Grundlage für die Aushandlung der Kompetenzbereiche der einzelnen Gruppen in Madina, deren Ergebnisse in den Gemeindevertrag einflossen.

Die Regeln waren streng: Würde nur eine einzige Klausel des Vertrags gebrochen, wäre das gesamte Vertragswerk, dessen einziger Gehalt die gegenseitige Schutzverpflichtung und die Anerkennung Muhammads als Schlichter war, hinfällig, "und zwar mit allen Konsequenzen, die für Vertragsbüche innerhalb der tribalen Strukturen gültig waren" (Falaturi 1990, 32), was in der Regel Blutvergießen bedeutete. Teil des Vertrags war unter anderem "die Ablehnung, Berichtigung, Bestätigung oder Übernahme der vorhandenen Gewohnheitsregeln oder biblischen Normen" (ebd.) – mit eindeutig neuer Tendenz, nämlich "die stämmespezifischen Normen durch stämmeübergreifende Regeln und Institutionen zu ersetzen, ohne die Autonomie der Stämme in Bezug auf ihre internen Angelegenheiten abzuschaffen" (ebd.).

8.5.3.3 Mögliche Wege einer schrittweisen Integration auf 'Vertragsbasis'

Weder cAqaba noch Madina lassen sich in Reinform ins 21. Jahrhundert übertragen, aber es gibt Parallelen: Die gegenwärtige Debatte um den IRU verlangt eine konkrete und operationalisierbare Verständigung über für alle Beteiligte verbindliche Standards sittlicher, moralischer und ethischer Art. Die alleinige Berufung auf diese Standards reicht aus islamisch-theologischer Sicht nicht aus; es geht um vertragliche Sicherung – nicht aus Misstrauen, sondern um mögliche spätere Konfliktfälle einzudämmen.

Für die Belange von Erziehung und Unterricht in der Schule dokumentieren die hier untersuchten Texte den Versuch eines Einigungsangebots auf das gemeinsam Verpflichtende. Als nützlicher Schritt in diese Richtung könnte sich der erweisen, den die Muslime im Bundesland Hessen gegangen sind, als sie gleichsam als theologisches Manifest die "Grundzüge des Islam", so wie sie ihn verstehen, verschriftlicht haben. Sie erfüllten damit eine Vorgabe des Hessischen Kultusministeriums, was mehr war als nur ein formaler Akt: Das von ihnen vorgelegte Dokument

(vgl. IRH 1999) führte zu intensiven binnenmuslimischen Auseinandersetzungen um Fragen der grundsätzlichen theologischen Selbstpositionierung. Hier spielte die Erfahrung eine Rolle, sich dem ‘Staat’ gegenüber immer wieder in Erklärungsnotstand gesetzt zu sehen. Ob an solchen Formen von Bekenntnisschriften festgehalten werden soll, berührt die Frage, inwieweit diese auf ihren Zweck hin ausgelegt sind – in Anlehnung an die von Haeckel angemahnte Spezifizierung der Kompetenz- und Wirkungsbereiche (siehe oben 8.5.3.2). Für den Wirkungsbereich Schule würde zum Beispiel das ‘Bekenntnis’ zum demokratischen Rechtsstaat (über die für muslimische Lehrkräfte wie für andere verbindliche dienstrechtliche ‘Einhaltung”der Rechtsordnung hinaus) noch deutlicher gelten als für andere Berufsfelder. Dem haben die in der IRH zusammengeschlossenen Muslime auf Seite 40 ihrer Bekenntnisschrift als Präambel zu ihrer Satzung Rechnung getragen.

Die hier untersuchten Dokumente enthalten kein eindeutiges ‘Bekenntnis’ dieser Art, da zum Zeitpunkt ihrer Entstehung nicht geklärt zu sein schien, ob ein Lehrplan überhaupt das geeignete Instrument dafür ist. Wie bereits dargestellt (siehe oben 8.1.2), wurde für die mit dem Erlanger Schulversuch betraute Lehrplankommission diese Klärung vorab vorgenommen; sie fand sowohl in das Fachprofil als auch in die entsprechenden Lehrinhalte Eingang.

An theologischer Rückversicherung aber fehlt es bisher. In den Texten finden sich jedoch Sequenzen, die auf eine grundsätzliche Klärung dieser Art abzielen – wie etwa in Satz ZMD077 die deutliche Absage an “Unsitten”, Verhaltensweisen also, die *nicht sittlich* sind, und zwar besonders hinsichtlich “islamischer Traditionen” (die Autoren meinen wohl “Traditionen von Muslimen”):

↓	“Unsitten” sind “nationalistischer” beziehungsweise “vorislamischer” Herkunft.
↓	Sie wurden von Anbeginn des Islam zurückgewiesen.
↓	Sie sind darum heute aus islamischer Sicht nicht zu rechtfertigen.
→	Sie sind darum als Unterrichtsinhalte abzulehnen.

Als Gegenbegriff zu “Unsitte” fungiert in den untersuchten Texten die “Tugend”. Mit koranarabischen Begriffen wie *hay’a(tun)* (normal gehauchtes Anlaut-h; “gute Form”, oder “Erscheinung”), *hayâ’* (Kehlkopf-h; “Zurückhaltung”, “Bescheidenheit”, “Scham”) oder *ihyâ’* (der selbe Wortstamm; “Pflege”, “Kultivierung”, “Belebung”) sowie synonym dafür gebrauchten Begriffen wie *‘adâb* (Pl., “gute Sitten”) oder *‘akhlâq* (“guter Charakter”) lässt sich in etwa aufzeigen, welche Aussagen Koran und Sunna zum Verhältnis zwischen dem Menschen und seiner Natur einerseits und Tugenden andererseits trifft. Solche Aussagen sind in Fülle vorhanden – hier zwei Hadithe stellvertretend für die gesamte Tendenz:

> “Von an-Nawâs ibn Sam’ân wird folgendes Wort des Propheten überliefert: Tugendhaftigkeit ist Schönheit des Charakters, und Sünde ist, was in deiner Seele webt, und du möchtest nicht, dass die Menschen davon erfahren” (Sahîh Muslim).

> “Wâbisa ibn Ma’bad berichtet: Ich kam zu Allahs Gesandtem, und er fragte: ‘Du bist gekommen, nach der Tugendhaftigkeit zu fragen?’ Ich bejahte. Er sagte: ‘Befrage dein Herz. Rechtschaffenheit ist das, worüber die Seele besänftigt und das Herz besänftigt ist. Und Sünde ist, was in der Seele webt und in der Brust widerhallt, selbst wenn die Menschen dir wieder und wieder einen guten Bescheid darüber gegeben haben’” (Sunan Ahmad ibn Hanbal und Dârimî).

8.5.3.4 ‘Achtsamkeit’ als pädagogischer Imperativ

Der Koran enthält Textsequenzen, die an Taxonomien von Tugenden erinnern. Eine der unter Muslimen in dieser Hinsicht bekanntesten befindet sich in der Sure *al-furqân* (Sure 25:63 - 76). Ihre Verse werden immer wieder gerne herangezogen, wenn in muslimischer Literatur beschrieben werden soll, durch welche Eigenschaften sich Muslime charakterlich gekennzeichnet sehen. Sie stehen auch Pate für die in Abschnitt 7.6.2.f vorgestellten Taxonomien guten Lehrerverhaltens. An Hand der 25. Sure des Koran lassen sich auswahlweise auflisten:

Koranstelle	Tugendhaltung
25:63	Bescheidenheit im Auftreten
25:63	Friedfertigkeit im Umgang mit Anderen
25:64 - 66	Frömmigkeit (Gebet, um Vergebung bitten)
25:67	Großzügigkeit
25:67	Gespür für das rechte Maß
25:68	Achtung vor dem Leben
25:68	Gerechtigkeitsliebe
25:68	Enthaltsamkeit
25:70-71	Bußfertigkeit
25:70-71	Gottvertrauen
25:72	Wahrheitsliebe
25:72	Achtbarkeit
25:72	Gleichmut
25:73	Aufmerksamkeit
25:73	Wissensdrang, Vernunft
25:74	Erfolgsorientierung, Vorbild sein wollen, den Zusammenhang erkennen zwischen Anstrengung und Erfolg
25:74	Gottesfurcht
25:75	Geduld
25:69 25:75 - 76	Hoffnung auf das Jenseits

Der Verfasser der vorliegenden Untersuchung hat sich mit Blick auf diese und andere, ähnlich lautende Textpassagen für ‘Achtsamkeit’ als positiven Gegenbegriff zum koran-arabischen *ghafla* (vgl. oben 8.2.3.4.d) entschieden. Derselbe erinnert an den Begriff der ‘Achtung’ in der kantischen Ethik. Über das bloße Kriterium der sensorischen Aufmerksamkeit und Wachheit (in diesem Sinne gehört ‘Achtsamkeit’ auch zu den in Abschnitt 8.2.3.4 aufgeführten Kriterien religiöser Intelligenz) geht es um (Wert-)Schätzung und Billigung, um eine Anerkennung des inneren Werts, die sich am praktischen Handeln messen lassen muss.

Im Kontext der islamischen Verhaltensethik wäre es ratsam, dieses Begriffsfeld nicht zu übergehen. Die vom IRU ins Ziel genommen 'islamische Haltung' anderen Menschen gegenüber – es geht hier nicht um den 'abstrakten' Mitmenschen, sondern auch um sein Recht, seine Meinung, seine Besitzgegenstände – soll die des vorsichtigen und abwartenden In-Erwägung-Ziehens sein, ob nicht auch hinter dem vordergründig Minderwertigen, dem Nicht-Dazugehörigen oder dem scheinbar Nicht-Relevanten eine Lehre, ein Sinn, ein Nutzen oder gar eine Inpflichtnahme stehen. Unter besagter Achtung kann somit auch die Furcht vor Übertretung im Sinne von Gottesfucht verstanden werden – Furcht hier *nicht* im Sinne eines Gefühls oder einer Neigung hin zur 'Angst'[620]: Angst blockiert das Lernen, Achtung hingegen weckt Interesse. Achtung ließe sich für die islamische Religionspädagogik vielleicht als *subjektives Handlungsmotiv* bezeichnen, hinter dem Achtsamkeit als Fähigkeit (wahrnehmen *können*) und als Haltung (wahrnehmen *wollen*) stehen muss (vgl. zur Bedeutung der Philosophie Kants für islamisch-theologisches Denken auch Falaturi 1965).

Das muss auch in Zusammenhang mit dem unter 8.5.3.2 andiskutierten Aspekt von 'Kultur' gelesen werden. Hier ist eine erzieherische Dimension betroffen, die über die Zieltaxonomie guten Verhaltens hinausgeht, welche die Autoren mit dem Tugend- und Sittlichkeitsbegriff verbinden. Sie betrifft alle sozial-kommunikativen Prozesse[621], auf welche das übergeordnete Ziel einer gelungenen Integration aufbaut. Somit wäre eine erste, vorläufige Annäherung an einen islamisch-theologisch begründbaren Kulturbegriff möglich. Dieser Schritt ist notwendig, um den IRU theologisch gesichert in einen Kulturbezug zu stellen, kann hier aber nur im Ansatz angedacht werden:

- 'Kultur', verstanden als Hort konsensualer Gepflogenheiten, beruht auf nicht mehr bewussten, da überlieferten und durch persönlichen Lebensbezug internalisierten Werte- und Ordnungssystemen. Sie kann sich der kognitiven Erfassung entziehen. Das betrifft auch die in ethischer Hinsicht kritischen Elemente von Kultur, die eventuell einer Neubewertung und damit der kognitiven Rekapitulation bedürfen. Diese Rekapitulation kann nur dadurch geleistet werden, dass Handlungsweisen, die als 'Kultur' identifiziert werden, nach ihren Motiven und Wirkungen befragt werden. Dazu müssen sie wieder aktiv wahrgenommen und ins denkende Bewusstsein zurückgeholt werden (Achtsamkeit). Die Güte der Achtsamkeit liegt nicht in ihrer objektiv beschreibbaren Sittlichkeit oder Tugendhaftigkeit begründet, sondern im Grad der Willentlichkeit, Zielgerichtetheit und Bewusstheit als theologisch maßgebliche spirituelle

[620] Der koran-arabische Begriff für "Gottesfurcht" lautet *taqwâ* und ist vom Grundverb *waqâ* abgeleitet ("bewahren", "achtgeben auf"). Unter *taqwâ* ist somit weniger ein emotionaler Zustand zu verstehen, sondern für die Begegnung mit Gott am Tag des Gerichts "Vorsorge" zu treffen (zum diesem Wortfeld gehört der moderne hocharabische Begriff *wiqâya* = "Prophylaxe", "Impfung"). Das ist vergleichbar mit einer Prüfungsvorbereitung: Negative Emotionen stellen sich erst dann ein, wenn man sich eingestehen muss, nicht gelernt zu haben. Andererseits greift hier auch das psychologische Motiv des erwarteten Leistungserfolgs und damit der Antizipation von Belohnung und Bestärkung. "Angst" wird im Koran mit Wörtern wie *khauf* wiedergegeben; die Botschaft Gottes soll eben diese Angst vor dem Jenseits nehmen und nicht schüren (vgl. 2:38).

[621] Diesen Aspekt berücksichtigt der Lehrplan für den Schulversuch "Islamunterricht" in Erlangen: Durch die fächerübergreifende Kooperation (auf die haben insbesondere die Autoren der Dokumente IPD und IFB hingewiesen) soll die interkulturelle Dialogfähigkeit der Schüler gestärkt werden: "Gleichzeitig lernen sie, die Perspektive des Gegenübers einzunehmen und wertzuschätzen." Dieser Punkt muss in Zusammenhang mit einer religionspädagogischen Zielsetzung gesehen werden, die vor dem Hintergrund scheinbar zunehmender religiös begründeter Gewaltbereitschaft immer wichtiger wird: "Hierzu gehört auch die Befähigung zur kritischen Wahrnehmung von Weltbildern, die menschenverachtenden Ideologien entspringen, dennoch aber im Gewand des Religiösen auftreten können" ([Kultusministerium Bayern] 2004, 6).

Wertkriterien achtsamen Handelns (die ‘Achtung’). ‘Interkulturelles Lernen’, das heute auch mit Blick auf den Islam in Deutschland nicht selten synonym genannt wird mit ‘interreligiösem Lernen’, beruht weder auf der Wahrnehmung und Beschreibung von kulturellen oder theologischen Beständen, noch allein auf Imperativen der Achtung, sondern auf den Kommunikationsprozessen, die die hier beschriebene Form von Bewusstmachung ermöglichen. Dabei geht es weniger um die Wahrnehmung des Fremdem von der eigenen Warte aus, sondern um die Revision des jeweils Eigenen zufolge veränderter Perspektiven. Für die Didaktik des IRU bedeutet das die Schulung der Wahrnehmungsfähigkeit und der Befähigung, veränderte Standpunkte einnehmen zu können. In erzieherischer Hinsicht geht es um die Anbahnung der Bereitschaft dazu.

8.5.3.5 Religiöser Separatismus oder Pluralismus?

Mit ihrem Warnhinweis auf drohende “Ghettoisierung” durch falsch verstandenen IRU (IPD226 und IFB196) haben die Autoren der hier untersuchten Dokumente die zum Begriffsfeld der Achtung gegenläufige Tendenz erfasst. Dennoch lassen sich diese Dinge nicht so einfach gegeneinander aufwiegen. Für die oben beschriebenen Grundprozesse der interkulturellen und interreligiösen Kommunikation kann Positionalität mit Blick auf die eigene religiöse Verortung eine Voraussetzung sein: Der Islam als erlebte Religion (und die selbst empfundene Zugehörigkeit zum Islam) muss so weit identifizierbar und internalisiert sein, dass er als eigenständiges Ganzes erfasst werden kann – in jeder Hinsicht, auch derjenigen der Lebenskultur. Als Grundlage für die Wahrnehmung des ‘Eigenen’ wie des ‘Fremden’ ist die Erfahrung von Distanz ebeno nützlich wie die von Nähe. Die beliebige Assimilation von Muslimen an die sie umgebenden Mehrheitskulturen könnte sich insbesondere als Kommunikationshindernis erweisen. Es bedarf aus Sicht einiger muslimischer Stimmen zu Fragen der religiösen Erziehung einer Art didaktisch motivierten ‘Separatismus’:

> “Islâm, by its very nature, is separatist. Indeed, all faith communities are; beliefs do separate people and it is necessary to appreciate this. Encouraging greater autonomy for faith groups will lead to more harmony in society, not, as some people believe, the opposite [...] It should also be borne in mind that religious values, per se, generally unite various groups against godlessness rather divide them. The separatist approach has a lot to offer and deserves greater study instead of being summarily dismissed” (Ibrahim 1996, 68).

Auch der Konferenzbericht der o.g. mekkanischen Erziehungskonferenzen nimmt Bezug auf die “besonderen Probleme” islamischer Erziehung im Kontext nicht-muslimischer Gesellschaften – je nach ihrer Politik und Haltung der jeweiligen Regierungen” (Erfan 1995, 91). Er listet insgesamt 21 Empfehlungen für “angepasste Strategien” auf, zum Beispiel:

> “(5) Die islamischen Länder sollten zwischen den muslimischen Minoritäten und ihren jeweiligen Mehrheitsgesellschaften vermitteln, mit besonderem Blick auf die Einhaltung ihrer Rechte, islamische Schulen zu errichten [...]” (a.a.O., 92).

Alle 21 Empfehlungen zeigen die Tendenz der Stärkung und Vernetzung der Binnenräume muslimischer Minoritäten[622] und scheinen auf den ersten Blick hin nicht wirklich auf Ansätze zu zielen, denen kooperative Problemlösungsstrategien zu Grunde liegen. Es war aber auch nicht unbedingt Aufgabe dieser Konferenzen, bereits im Stadium ihrer schonungslosen Bestands-

[622] Dieser Aufgabe widmen sich auch die Seminare, die die Internationale Islamische Universität in Islamabad (über ihr An-Institut der *Daᶜwa Academy*) speziell für Muslime aus so genannten *minority countries* anbietet.

aufnahme des Binnen-Großraums 'islamische Welt-Umma' politisch integrative Modelle für die Integration von Muslimen in Europa zu entwickeln. Bemerkenswert hieran ist vielmehr, dass von irgendwelchen Rückkehroptionen von Muslimen in ihre Herkunftsländer keinerlei Rede ist. Vielmehr wurde schon Ende der 70er Jahre davon ausgegangen, dass sie dauerhaft als Minoritäten in ihren 'Gastländern' bleiben und darum struktureller Unterstützung bedürfen.

Stimmen dieser Art weisen aber zugleich darauf hin, dass solche Unterstützung nur in einem allgemein anerkannten Klima des pluralen Denkens Früchte trägt, denn es kann nicht um das Entweder-Oder zwischen Separation und Integration gehen, sondern um einen vernünftigen Ausgleich zwischen dem Willen zur kulturellen Entfaltung von Glaubensgruppen und ihren Mehrheitsgesellschaften:

> "Another interesting approach is pluralism [...] Whilst some may advocate separatism and others pluralism, I suggest that we need both [...] we must be pragmatic [...] I tend to warm to [...] pluralism as minority groups participating in a just society: equal rights with the majority; cultural status for all" (a.a.O., 69).[623]

8.5.3.6 Zu muslimischen Konzeptionen hinsichtlich der Geschlechterfrage im Kontext religiöser Erziehung[624]

Es sind vor allem die Autor(*inn*)en der Dokumente IPD und IFB, die sich dieser Frage angenähert haben. Sie kommen zu dem Ergebnis: Auf den Koran lässt sich ein Verständnis unterschiedlicher Rollen von Mann und Frau in Familie und Gemeinschaft zurückführen; die Offenbarungsschrift wendet sich daher an beide Geschlechter, ohne das eine gegenüber dem anderen abzuwerten (vgl. den Abschnitt 7.2.4.12.e; für einen soziolinguistischen Zugang zur Frage des Genusgebrauchs im Koran siehe cAzîz 1995).

Es erscheint vom Standpunkt islamischer Theologie aus derzeit nicht möglich, der Komplexität dieser Frage mit wenigen Strichen gerecht zu werden.[625] Alle denkbaren Thesen – ob muslimischer oder nicht-muslimischer Urheberschaft – können nur verstanden werden vor dem Hintergrund der vielfältigen Aussagen der gesamten islamischen Offenbarungsgrundlagen. Das betrifft ihre historische Bedingtheit insgesamt, wie auch die spezifische Bedingtheit einzelner Aussagen von der jeweiligen konkreten Situation, in der Muhammad und seine Gemeinschaft sich befanden. Hinzu kommen die großen Unterschiede der heutigen muslimischen Kulturräume weltweit. Auch für die muslimischen Frauen in Deutschland lässt sich auf dem Fundament

---

623 Diese Argumentation gehört zwar in die Debatte um das Für und Wider islamischer Privatschulen in England, hat aber auch Bedeutung für die Debatte um islamischen Religionsunterricht sowie um den bekenntnisorientierten Religionsunterricht in Deutschland generell.

624 Die Frage des Geschlechts ist zentraldiskursives Ordnungselement in einer Reihe von Forschungsbereichen, die für die Pädagogik auf Grund ihres Handlungsbezugs von Bedeutung sind. Diese Feststellung ist insofern wichtig, als es nicht darum gehen kann, *die* Rolle *der* Frau in *dem* Islam zum Gegenstand einer wie auch immer gearteten Forschung zu machen. Es geht vielmehr darum, die Benachteiligung von Mädchen in den pädagogischen Handlungsfeldern im Blick zu behalten, und zwar als soziale Konstruktion. Sie ist nicht schon dadurch theologischer Tatbestand, dass die Theologie zur Legitimierung repressiven Verhaltens gegenüber muslimischen Mädchen herangezogen wird – ganz im Gegenteil etwa zu der bekannten Forderung des Islam nach Achtsamkeit gegenüber dem anderen Geschlecht (siehe dazu auch Benhabib 1992, Prengel 1992 und Glumpler 1992).

625 Siehe aber als zusammenfassende islamwissenschaftliche Darstellung neueren Datums Walther 2001. Auch die inzwischen in die Jahre gekommene 'Monographie' der Interessengemeinschaft der mit Ausländern verheirateten Frauen e.V. aus dem Jahr 1983 ist lesenswert, da sie die Situation der muslimischen Frau nach Ländern und Kulturräumen differenziert (siehe [IAF] 1983).

koranphilologisch gewonnener Aussagen für 'die Frau' der Bogen zwischen Küche und Karriere spannen.

Für einen islamischen Religionsunterricht an öffentlichen Regelschulen nach Maßgabe von Artikel 7.3 des deutschen Grundgesetzes gilt die in Artikel 3.2 festgeschriebene rechtliche Gleichstellung von Frau und Mann. Jede theologisch motivierte Beschränkung dieser kategorialen Gleichheit vor dem Gesetz im Sinne von *zwar gleichwertig vor Gott, aber...* führt in eine Richtung, die dem Impetus von Artikel 3.2 vermutlich entgegensteht. Das stellt jede Theologie vor Herausforderungen, sofern zwei Bedingungen erfüllt sind:

- Sie sieht sich einem Denkmodell von der 'natürlich gegebenen' Rollenverteilung zwischen Frau und Mann verpflichtet[626], und
- sie berührt rechtliche Sphären, die durch den Grundgesetzartikel 3 geregelt sind oder sein sollten.

Das gilt nicht nur für den Islam: Die sozialen Rollen bedürfen der anhaltenden Aushandlung innerhalb eines Gestaltungsraums, der auch im Europa des 21. Jahrhunderts noch seine tradierten Grenzen hat:

> "Frauen leben immer noch in einer Männerwelt, das heißt in einer Welt, in der Macht und Strukturen, Normen, Standards und Werte sichtbar und greifbar weit überwiegend und öffentlich von Männern bestimmt werden [...] man's world, woman's place [...] Frauen leben daher 'ein Leben aus zweiter Hand'" (Pissarek-Hudelist 1989, 94).

Das macht sich in den Beschäftigungs- und Bildungssektoren stärker bemerkbar als in anderen Sektoren[627], denn:

---

626 Von Seiten der katholischen Theologie wurde versucht, solche Modellvorstellungen zu sortieren; zum Ausgangspunkt wurde dabei die Verhältnisbestimmung zwischen dem "neuzeitliches Modell einer abstrakten Gleichheit der Geschlechter" und theologiebestimmenden, "anthropologischen Grundmodellen" (Lehmann 1989, 60 ff.) genommen:

- Das Modell der Unterordnung und Minderwertigkeit der Frau gegenüber dem Mann
- Das Modell der Vorordnung der Frau gegenüber dem Mann
- Das Modell der Androgynie
- Das Modell der Polarität von Mann und Frau
- Das Modell einer abstrakten Gleichheit der Geschlechter

627 Andere Sektoren des 'Lebensraums': Er wird als wesentlicher Einflussfaktor der Geschlechtsrollenstereotypisierung gesehen, und zwar im Sinne von Raumnutzung und Raumaneignung (siehe Flade 1996, 1 f.). Die Autorin (Hintergrund Spielplatzpädagogik und Kinderfreundlichkeit der Stadtplanung) unterscheidet die soziale Umwelt von der räumlich-materiellen Umwelt: Verkehrsmittelnutzung, Wohnungsumgebung, Spielplatz, Sportplatz, Einkaufspassagen in den Städten... Sie identifiziert folgende Geschlechtsrollenstereotype (a.a.O., 4 f.; siehe auch Trautner 1991, 325):

- männlich
  aggressiv, aktiv, dominant, ehrgeizig, erfolgreich, grob, kompetent, leistungsorientiert, mutig, rational, selbstständig, selbstsicher, sorglos, stark, unternehmungslustig;
- weiblich
  ängstlich, beeinflussbar, emotional, empfindsam, freundlich, passiv, redefreudig, sozial orientiert, schüchtern, schwach, submissiv, unselbstständig, verträumt, warmherzig, zärtlich.

"Mädchen haben im Durchschnitt einen kleineren Bewegungsraum als Jungen [...]" (Flade 1996, 16 f.). "Die Beschneidung des räumlichen Aktionsradius (speziell für Mädchen) hat eine Behinderung in den folgenden Lernbereichen zur Folge: Orientierungsfähigkeit, Umgangsfertigkeiten mit Noch-Nicht-Bekanntem, Mobilitätskompetenz (räumliche Entfernungen rasch und effizient überbrücken), Vergrößerung des Erfahrungshorizonts, Durchsetzungsvermögen, Frustrationstoleranz, Unabhängigkeit, Selbstständigkeit, organisatorische Befähigungen wie z.B. die Koordination der Aktivitäten vieler Personen in Gruppen, körperliche

> "Mädchen und Frauen können schulisch erworbene Vorteile[628] nicht umsetzen, denn Krisenpunkte im Bildungssystem reaktivieren traditionelle geschlechtsspezifische Beschäftigungs- und Rollenvorstellungen" (Grimm 1987, 18).

In eine ähnliche Richtung deutete die Analyse der Situation (nicht nur) muslimischer Frauen in muslimischen Gesellschaften im Verlauf der o.g. Erziehungskonferenzen, auch wenn der *gender issue* nicht im Zentrum der Debatten stand (das lässt sich bereits an dem mit weniger als vier Seiten dafür zu knapp bemessenen Raum ablesen, dem diese Thematik in dem über einhundert Seiten starken Konferenzbericht zugewiesen wurde):

> "Die Erziehung der Mädchen ist genau so wichtig wie die der Jungen. Die islamische Religionslehre ist dahingehend eindeutig. Sie misst der Erziehung der beiden Geschlechter jeweils das gleiche Gewicht zu. Aber in den muslimischen Gesellschaften wird diese Frage vernachlässigt. Deshalb ist der Analphabetismus unter Frauen in muslimischen Ländern im Vergleich zur Rate unter den Männern so außerordentlich hoch" (Erfan 1995, 87). [629]

In der Analyse der Ursachen gehen die Meinungen zwar auseinander[630], aber es scheint relative Einstimmigkeit dahingehend zu bestehen, dass es *nicht* politische oder rechtliche Strukturen in Ländern mit muslimischer Bevölkerungsmehrheit sind, die Mädchen den Zugang zu Bildung erschweren:[631] In einigen Ländern (zum Beispiel Indonesien) war die verfassungsrechtliche

---

Geschicklichkeit, Durchsetzungfähigkeit (Dominanz) und Selbstbewusstsein [...] Das wirkt sich aus auf den gesellschaftlichen Erfolg" (a.a.O., 20 f.).

628 Diese Vorteile sind seit längerem bekannt: Mädchen haben seit Anfang der 80er Jahre die Jungen in den allgemeinbildenden weiterführenden Schulen (Abschlüsse, Leistungen) deutlich überholt. Dies gilt für Mädchen aller Sozialschichten (vgl. hierzu Eigler und andere 1980; siehe auch [Der Bundesminister für Bildung und Wissenschaft] 1981 und 1985, 38).

629 Eine differenziertere Darstellung dieser Problematik findet sich in Massalias/Jarrar 1983: "We see the inequality between the educational opportunities available to boys and to girls, and between urban and rural zones, common in the whole region. Indeed, it may be said that the ineffectiveness of compulsory primary schooling is particularly acute where both these phenomena are found, i. e. in the case of girls living in rural areas" (a.a.O., 227-228, mit Hinweis auf die Abu Dhabi Konferenz der arabischen Erziehungsminister vom 7. - 16. November 1977). "Generally, there are three sets of obstacles that prevent satisfactory educational attainment by women:

- cultural factors that inhibit full educational participation,
- the programmes and syllabuses themselves (low economic support)
- the prevailing methodology in the classroom" (a.a.O., 223).

<u>Warum werden Mädchen in islamischen Kulturräumen oft nicht in die Schule geschickt?</u>

- "Girls learn all they need to know from their mothers.
- Girls' help around the house is necessary for the family welfare.
- Girls need more protection than boys and therefor need to be kept closer to home.
- Girls may learn new ideas in school of which parents would disapprove.
- It is expensive to send children to school, so it is better to invest in boys who eventually bring some return" (a.a.O., 235).

630 Eine der Ursachen ist der mangelhafte Durchgriff von Vorgaben in vielen arabischen Verfassungen und Lehrplänen, die de jure die Gleichberechtigung der Geschlechter fordern, auf die soziale Wirklichkeit. Mit einer heimlichen sozialen Agenda (*hidden curriculum, hidden agenda*) mit Blick auf die Berücksichtigung der Geschlechterrollen im Unterricht und der Frage von Gewalt zwischen Jungen und Mädchen haben sich Massalias und Jarrar (1991, 111 - 150) befasst.

631 Allerdings gibt es auch Stimmen unter muslimischen Frauen, die dieses Argument vertreten. In einer Präsentation der WAMY (die "World Assembly of Muslim Youth" mit Sitz in Saudi Arabien) für den UN-Frauen-Weltkongress in Peking 1995 schlagen sich die Autorinnen und Autoren auf die Seite der "Platform for Action" (gegründet 1985 in Nairobi) und stellen fest, dass ungleiche Zugangsmöglichkeiten zu allen zur Verfügung stehenden

Gleichberechtigung der Geschlechter lange vor dem deutschen Grundgesetzartikel 3.2 verankert. Für die Diskrepanzen zwischen Verfassungstext und -wirklichkeit wird eine andere Ursache genannt:

- Prinzipielle Vorbehalte religiös orientierter Bevölkerungsgruppen gegenüber den in der Regel aus dem Westen importierten Schulsystemen bewirken, dass sich muslimische Mädchen im Schulleben leichter von islamischen Standards entfremdet fühlen als Jungen, da letzteren der Islam für den sozialen Umgang vermeintlich weniger Regeln auferlegt.

Zur Frage der Koedukation:

Ins Visier nicht nur der muslimischen Religionsgelehrten, sondern auch der muslimischen Pädagoginnen und Pädagogen ist deshalb besonders das Prinzip der Koedukation geraten. An dieser Stelle muss allerdings darauf hingewiesen werden, dass sich aus muslimisch-theologischer Sicht die Koedukation weder als islamisch regelwidrig noch als besonders vorteilhaft qualifizieren lässt, sofern man auf traditionelle oder konservative Auslegungen der den sozialen Umgang betreffenden Regeln des Islam verzichtet. Insofern spiegeln die in diesem Abschnitt vorgestellten Zitate muslimischer Stimmen, die sich auf die Frage der Koedukation beziehen, nicht etwa irgendeinen ‘Stand’ der islamischen Theologie wieder, sondern bestimmte Ebenen und Konventionen des derzeitgen theologischen Diskurses.

Die Koedukation als ideologielastiger Leitsatz der Sozialkultur bedarf allerdings auch aus empirisch-erziehungswissenschaftlicher Sicht einer kritischen Revision: Mädchen und Jungen benötigen beide genügend Freiraum, ihre kulturellen Differenzen artikulieren und damit erxperimentieren zu können. Hierzu sollte nicht von vornherein ausgeschlossen werden, dass Mädchen und Jungen zumindest zeitweise getrennt voneinander unterrichtet werden – als Ansatz einer pädagogisch-praktischen Verwirklichung “egalitärer Differenz in der Erziehung von Mädchen und Jungen” (siehe dazu Prengel 1992, 154):[632]

> “Wenn wir die Benachteiligung der Mädchen und Frauen in der Schule aufheben wollen, wenn wir die Koedukation reformieren wollen, brauchen wir ein genaues Wissen um die *Muster* der Benachteiligung [...] Wir müssen uns [...] der verdeckten, nicht aktuell wahrgenommenen Diskriminierung in den Interaktionsformen zuwenden, wenn wir nach Gründen suchen für die Verluste an intellektuell-akademischem Potenzial, an Selbstwertgefühl und an beruflichem Potenzial von Frauen, die unsere koedukativen Schulen hervorbringen. Muster der Benachteiligung sind häufig subtil und kompliziert [...]” Fuchs 1992, 174.

Muslimische Autorinnen und Autoren fordern für muslimische Mädchen und Frauen eigens an ihre Bedürfnisse angepasste Bildungseinrichtungen und -wege:

> “Dabei [*bei der konstatierten Benachteiligung muslimischer Mädchen in muslimischen Gesellschaften; eigene Einfügung*] genießen sie die gleichen Bildungschancen wie Jungen in für beide gleichermaßen angelegten Systemen. Es wurde bisher also keine Anstrengung unternommen, ein System einzurichten, das besonders auf die Bedürfnisse von Mädchen Rücksicht nimmt [...] Koedukation hat nichts zu tun mit wissenschaftlichem oder technologischem Fortschritt. Selbst in den USA gibt es 108 nicht-koedukative Colleges und Universitäten. Da der Islam Koedukation ablehnt, sollte die vollständige Trennung der Sphären von Mann und Frau in Schulen und Universitäten eingehalten werden” (Erfan 1995, 87, 89).

Bildungswegen die Bildungschancen von Frauen (nicht nur in muslimischen Ländern) *strukturell* mindern. Sie fordern für die Behebung der Situation (*closing the gender gap*) gesetzliche und finanzielle Verbesserungen ([WAMY] 1995, 13).

632 Zu neueren Forschungsergebnissen zur Frage der Koedukation siehe Glumpler 1994.

> "In *qualitativer* Hinsicht werden muslimische Frauen gezwungen, sich in einem Bildungssystem zu behaupten, das weit gehend auf die Bedürfnisse von Männern hin angelegt ist [...] Das Thema besonderer, auf die Bedürfnisse von Frauen hin angelegter Bildungsstrukturen [...] wird von der Politik[633] nicht berücksichtigt" (Ahmad 1984, 5).

Die Diskussion, wie diese "Bedürfnisse" der Frau aus theologischer Sicht zu präzisieren wären, scheint angesichts der sozialen Wirklichkeiten in den auf die religiöse Erziehung bezogenen Fragen nicht weiter zu führen. Auf den Mekkanischen Erziehungskonferenzen wurde allerdings noch versucht, die theologisch-anthropologische Grundlegung von Erziehungsdimensionen (wie oben unter 8.4.3 vorgestellt) auf die Rolle der Frau hin näher zu bestimmten; ihr wurden vier fundamental sozial-wirksame "Funktionen" (Erfan 1995, 88) zugeschrieben – unter Berufung auf den Koran: der Gottesdienst (33:33), der Erwerb von (religiösem) Wissen (33:34), soziale Führung (9:71) und das Hüten des Hauses und der Familie[634] (4:34):

> "Die Erziehung von Mädchen soll die Frau hervorbringen, die sich in den Prinzipien und Regeln der Religion auskennt, damit sie ihrerseits die kommende Generation im Lichte des Islam erziehen kann [...] Sie sollte fähig sein, innerhalb ihres sozialen Umfelds soziale Verantwortung schultern zu können. Für die Frau angemessene Berufe sind im Feld der Erziehung, der Medizin, der Kinderbetreuung und der Sozialerziehung zu suchen" (Erfan 1995, 89).

Die Begründung für die sozialräumliche und strukturelle Trennung der 'männlichen' von der 'weiblichen' Bildungssphäre wird weniger darin gesehen, dass Mädchen durch männliche Verhaltensmuster dominiert und darum schon von den klimatischen Bedingungen des Lernfeldes her benachteiligt werden, sondern in theologisch-anthropologischen Thesen. Diese werden aus dem islamischen Schriftfundus herausgelesen, oder aber gesellschaftlich tradiert und auf den Schriftfundus rückprojiziert. Sätze wie der folgende spiegeln deshalb jene Ambivalenz zwischen Konservatismus und Progressivität wider, wie sie für viele muslimische Beiträge zu diesem Thema charakteristisch zu sein scheint:

> "Angesicht des wesenhaften Unterschieds zwischen der Funktion der Frau und der des Mannes im Leben, und des Unterschieds in den Wegen und Mitteln, diese Funktionen zu erfüllen, sollte der weiblichen Erziehungssphäre *vollständige Unabhängigkeit* gewährt werden" (Erfan 1995, 90).

Von Seiten muslimischer Intellektueller wird diese natürlich-funktionale Auffassung der Frauenrolle als geschlechtsspezifisches Kriterium nicht rundheraus unterstützt, sondern eher als Charakteristikum einer sozialen Rolle gewertet, für die es einer bewussten und religiös begrün-

---

633 Das bezieht sich bei Anis Ahmad auf Pakistan, wird aber von ihm auch für andere muslimisch geprägte Länder ebenso wie eine Reihe von 'westlichen' Ländern als Grundproblem identifiziert.

634 Die theologischen Implikationen der Geschlechterfrage im Islam können vermutlich nicht losgelöst vom Begriff der Familie gesehen werden. In den zahlreichen islamischen Kulturräumen gibt es vielfältige Erscheinungsformen von 'Familie', die auch für die islamische Theologie eine einheitliche, islamisch-familiensoziologische Definition erschweren: "Operational definiert, verwenden wir den Begriff 'Familie', um eine besondere Struktur zu beschreiben, deren innere Relationen bestimmt sind durch Blutsverwandtschaft und/oder Heirat, und in der wechselseitige Erwartungshorizonte das Verhältnis mitbestimmten, die durch die Religion vorgeschrieben, durch das Recht bekräftigt und von den Individuen internalisiert sind" (ᶜAbd al-ᶜAtî 1977, 19). In diesem Kontext taucht immer wieder ein bestimmter Hadith auf, der als prototypisch für das muslimische Verständnis von der Familie und der Rollen ihrer Mitglieder angesehen wird: "Jeder von euch ist ein Hirte, und jeder von euch ist für die ihm anvertrate Herde verantwortlich. Der *imâm*, der die Leute leitet, ist ein Hirte und verantwortlich für die ihm anvertraute Herde. Der Mann ist ein Hirte für die Leute seines Haushalts und verantwortlich für die ihm anvertraute Herde. Die Frau ist Hirtin des Hauses ihres Gatten und seiner Kinder und für diese verantwortlich" (überliefert von Ibn ᶜUmar, Sammlungen Bukhârî und Muslim).

deten Bejahung bedarf. Erst dann wird der viel diskutierte "Vorrang"(arabisch *tafdîl* oder *husn*) des Mannes (vgl. auch 2:228; oder, je nach Lesart des Wortes *qauwwâmûna* im Koranvers 4:34, seine "Inpflichtnahme") gegenüber der Frau zu einem theologisch relevanten Inhalt:

> "Aus der Sicht der islamischen Sozialwissenschaft gibt es keinen Grund dafür, die Menschen allein auf der Grundlage ihres Geschlechts einzuteilen. Universalistisch wie der Islam ist, legt er vielmehr sein Augenmerk auf axiologische Kriterien wie Wahrheit (*al-haqq*), Gerechtigkeit (*al-ᶜadl*), Freiheit (*al-hurriyya*), Wissen (*al-ᶜilm*) und die Freiheit des Willens (*al-qadr* und *al-kasb*) [...] Aus islamischer Sicht ist die Grundlage für *tafdîl* nicht die Unterscheidung nach Geschlecht, sondern die Rolle in der religiösen Gemeinschaft als ethische Solidargemeinschaft. Hier geht es um Glauben, Gottesfurcht, Stehvermögen und Geduld [*der Autor verweist hier auf die Koranstellen 49:13, 35:28, 20:114 und 103:3; eigene Einfügung*]. In dieser Wertehierarchie bestimmt die Rolle eines Menschen seine Spezialisierung und Konzentration oder höhere Bildung" (Ahmad 1984, 43).

Auch mit Blick auf die gemeinsame und koedukative islamisch-religiöse Erziehung muslimischer Kinder in England wurde versucht, für die Gewinnung einer erziehungstheoretischen Position auf die Polarität der sozialen Rollen von Frau und Mann (vgl. oben das 'Lehmann-Modell' in Fußnote 626) abzuheben – ein Ansatz, der zwar vom 'natürlichen' Befund ausgeht, aber die religiöse Dimension gegenüber der anthropologischen in den Mittelpunkt rückt; ähnlich argumentieren auch die Autoren der Dokumente IPD und IFB (IPD127 und IFB109; vgl. dazu die Koranstelle 4:1):

> "Nach islamischer Auffassung gelingt das soziale und spirituelle Äquilibrium durch die komplementäre – und nicht gegensätzliche – Anlage der Rollen von Männern und Frauen, zum Besten der Gesellschaft. Da Geschlechtlichkeit eine gegebene Sache darstellt, ergibt sich daraus eine tiefe metaphysische Dimension: Entgegen dem neuzeitlichen Trend, den Unterschied zwischen den Geschlechtern zu nivellieren, vertritt der Islam den essenziellen Unterschied zwischen beiden als Bestandteil des göttlichen Schöpfungsplans, auch wenn beide, Mann und Frau, aus einer Seele (*nafs*) erschaffen wurden [...] Jedes der beiden Geschlechter symbolisiert in positiver Hinsicht einen göttlichen Aspekt [...] Ihr Verhältnis zueinander ist im Idealfall bestimmt durch Liebe, Zuneigung und Fürsorge [...] gegenseitige Unterstützung, Beruhigung und Erfüllung" (Maᶜbûd 1998, 105 ff.).[635]

Zur Frage der Sexualerziehung:

Als ein Sonderfall muss in diesem Kontext die Sexualerziehung gelten.[636] Der o.g. Konferenzbericht äußert sich in dieser Frage eindeutig und pauschal ablehnend:

> "In einigen muslimischen Ländern gewinnt die Meinung an Einfluss, Sexualerziehung solle Teil des schulischen Curriculums werden. So eine schwer wiegende Tendenz steht vollkommen in Widerspruch zu den moralischen

635 Vgl. dazu die Koranstelle 30:21.

636 Der Verfasser der vorliegenden Untersuchung war Ende der 80er Jahre Berater (im Auftrag des Lehrstuhl für die Didaktik des Deutschen als Zweitsprache, gemeinsam mit Wolfgang Steinig) einer Arbeitsgruppe am Gesundheitsamt in München, die sich der Frage widmete, wie muslimische Schülerinnen und Schüler an Münchner Hauptschulen in Sachen AIDS-Prävention anzusprechen seien. Lerneinheiten mit der gesamten Klasse hatten zuvor nicht nur zu tumultartigen Szenen geführt, sondern auch muslimische Eltern auf den Plan gerufen, die ihren Töchtern vorerst verboten, weiter zur Schule zu gehen. Es wurde beschlossen, muslimische Mädchen vom Klassenverband zu trennen und mit ihnen allein zu arbeiten. Die Mitarbeiterinnen dieser Arbeitsgruppe machten die Erfahrung, dass sie sich dann auf eine ihnen bisher ungewohnt offene Art mit den muslimischen Mädchen verständigen konnten, die ihnen durchweg 'reifer' und 'aufgeklärter' zu sein schienen als ihre 'deutschen' Mitschülerinnen. Auch die Erfahrungen der männlichen Mitarbeiter mit den in eigenen Gruppen zusammengefassten muslimischen Jungen entwickelten sich positiv.

Prinzipien des Islam. Wir brauchen eine sofortige Untersuchung dieses Phänomens, um die üblen Konsequenzen ans Licht zu holen, so wie sie sich in den Ländern zeigen, in denen es durch die Sexualerziehung zur moralischen Desintegration gekommen ist. Dieser Tendenz müssen wir uns kompromisslos entgegenstellen [...]" (Erfan 1995, 90).

Grundlage für derartige Einschätzungen (die sich signifikanterweise im Abschnitt über die Mädchenerziehung wiederfinden) ist nicht Prüderie; sowohl der Koran als auch in besonderem Maße die Sunna deuten auf eine Tradition des unverkrampften Umgangs mit Fragen der Sexualität. Aus islamisch-theologischer Sicht ist Sexualität nicht an den Fortpflanzungsgedanken gebunden, sondern eher an den Bereich des sinnlich Erfahrbaren und Schönen, mit dem Gott die Schöpfung über alle Fragen des Utilitaristischen hinaus ausgestattet hat. Als Teil der Triebseele (*an-nafs al-haiwâniyya*) aber wird Sexualität in einen Bereich verlagert, auf den der Islam den Anspruch der Reglementierung erhebt: Sexualität soll dem Institut der Ehe vorbehalten sein.

Sexualität fndet aber nicht erst mit der Ehe statt. Er wäre darum kein dem Prinzip der Passung (*maslaha*; vgl. oben 8.2.3.4.c) angemessener theologischer Schluss, damit auch alle *Fragen* der Sexualität in die Ehe zu verbannen, und entspräche auch nicht dem, was die Sunna an Beispielen für ein gewisses allgemeines 'Neugierinteresse' an solchen Fragen berichtet. Die restriktive Haltung der o.g. Mekkanischen Erziehungskonferenz entspricht auch nicht dem Usus in anderen islamischen Kulturräumen wie zum Beispiel Südostasien, wo Sexualkunde als curricularer Themenkreis unter muslimischen Gelehrten oder in der muslimischen Öffentlichkeit nicht einmal zu Diskussionen geführt hat, geschweige denn zu elterlicher Opposition.

Muslimische Pädagogen in westeuropäischen Ländern wie zum Beispiel England argumentieren mit Blick auf die Frage der Sexualerziehung differenzierter – nicht weil sie, wie ihnen gelegentlich von konservativ-religiös eingestellten Muslimen zur Last gelegt wird, selbst zu lange im 'Westen' und darum bereits 'moralisch korrumpiert' sind. Sie befürworten Sexualerziehung vielmehr aus dem Anliegen heraus, auch über den Weg dieser für Schüler interessanten Lebenssphäre die islamischen Familienwerte zu vermitteln:

"In einer islamischen Schule[637] wird es schwerpunktmäßig um Folgendes gehen:

1. Sexualhygiene und Sauberkeit, welche die Schüler als Teil ihres Glaubens begreifen und im täglichen Leben beachten müssen;
2. die Bedeutung von Keuschheit und sexueller Reinheit sowohl vor als auch nach der Heirat;
3. die Sinn von Heirat und Familienwerten;
4. die Rollen von Mann und Frau zu Hause und in der Gesellschaft;
5. sich in Fragen der Sexualität ein eigenständiges Urteil bilden können;
6. die islamische Etikette in dieser Frage;
7. der angemessene Umgang mit dem jeweils anderen Geschlecht in allen Bereichen der Lebenswelt;
8. Beziehungen mit den Menschen dieser Lebensweltsphären eingehen und pflegen und dabei die Fragen von Sexualität nicht aus dem Blick verlieren;
9. die Bedeutung angemessener Bekleidung und Auftretens;
10. die allgemeinen ethischen und moralischen Prinzipien des Islam und ihre sozialen Begründungen in ihrer Ganzheit erkennen.

Diese Themen werden dazu beitragen helfen, solch spezielle Fragen wie die der vorehelichen Beziehung, der Wahl des Ehepartners, des Bevölkerungswachstums, der Abtreibung und der Empfängnisverhütung aus einer islamischen Perspektive zu beleuchten [...] Explizites Video- oder Literaturmaterial wird dabei mit Sicherheit nicht eingesetzt werden [...] Koran und prophetischer Hadith werden diesbezüglich herangezogen, um die islamisch-moralischen

[637] Die hier zitierten Autoren bevorzugen zwar islamische Privatschulen gegenüber öffentlichen Schulen; das aber hat keinen Einfluss auf ihre Haltung zur Sexualerziehung – im Gegenteil: Sie sehen hier den eigentlichen Freiraum, ganz im Sinne des Islam, in Sachen Sexualität zu unterrichten und zu erziehen, ohne das Einsickern islam-fremder Sexualideologien befürchten zu müssen.

Argumente zu stärken und Gemeinsamkeiten mit anderen Glaubensgemeinschaften zu unterstreichen" (Maᶜbûd 1998, 124 f.).

Die gesamtgesellschaftliche Frage der gleichermaßen 'berechtigten' Partizipation von Mann und Frau in Arbeitswelt und Kultur, Wissenschaft und Haushalt, Bildungsgang und Selbstverwirklichung, so wie sie auch ihren Niederschlag in den hier untersuchten Dokumenten findet, wird von Seiten der islamischen Theologie immer bevorzugt an die Frage von Ehe und Familie als das von der Religionslehre favorisierte Modell herangeführt werden, auch wenn sich Koran und Sunna nicht mit der Frau als Ehefrau und Mutter zufrieden geben (als Paradefall gelten hier Muhammads erste Ehefrau Khadîja bint Huwailid ibn Asad, und ᶜÂ'isha bint Abi Bakr; vgl. dazu el-Zayad 1982).[638] Aktuell scheint sich als Herausforderung an islamisch-theologisches Denken heute herauszukristallisieren,

- wie die Aushandlung sozialer Rollen, dem Einzelfall angemessen, moderiert werden kann, ohne einen der beiden Partner in seiner Entscheidungs- und Bewegungsfreiheit auf Grund normativer Vorgaben einzuschränken. Dazu kann es auch gehören, Motive der Selbstbeschränkung, die sich zeit- und übergangsweise als notwendig erweisen können, an religiöse Begründungen heranzuführen, die auf die Bewältigung der tatsächlichen Lebenssituation abzielen und nicht allein in theologisch-anthropologischen oder tradierten Normen wurzeln.

8.6 ZUSAMMENFASSUNG

Ausgehend von der quantitativen Verteilung der Inhalte in der Untersuchungskategorie "Islam" und ihrer qualitativen Signifikanz für die pädagogische Analyse in Kapitel 7 gewinnen einige zentrale theologische Themen besonderes Gewicht. Die Autoren legen ihren Entwürfen ein Verständnis des Islam als religiöses System zu Grunde. Die 'islamische Religionslehre stellt somit das normative Bezugssystem dar für die von den Autoren entwickelten Aussagen zum islamischen Religionsunterricht mit Schwerpunkt auf Fragen der Erziehung. Dabei heben die Autoren auf bestimmte theologisch-anthropologische Annahmen ab:

- Der Koran beschreibt die Welt als ein dem Menschen gegebenes Setting ('Schöpfung') mit bestimmten Rahmenbedinungen. Dieses Setting hat in erster Linie als psychologischer Raum theologische Bedeutung. Der Mensch muss sich innerhalb dieses Raums auf bestimmte Zeit zurechtfinden, wobei verschiedenen Menschen verschiedene Entscheidungsspielräume in sozialer, materieller und anderer Hinsicht vorgegeben sind (*qadr* und *qadâ'*). Die emotionalen Grundstimmungen der menschlichen Existenz lassen sich zwischen den Unwägbarkeiten des Daseins einerseits und der Fähigkeit zu Urvertrauen andererseits verorten. In sozialer wie in theologischer Hinsicht ist hierbei die Beziehungsfähigkeit des Menschen von besonderer Bedeutung sowohl für das Verständnis der Theologie als auch der Pädagogik des Islam. Sowohl mit der göttlichen Eigenschaft der "Barmherzigkeit" Gottes (*rahma*), der sich vom beziehungsbedürftigen und -fähigen Menschen ansprechen lässt, als auch mit dem Bild der 'Mutter' in ihrer Rolle als erste Bezugsperson des werdenden Menschen sind zwei Kriterien gegeben, dene aus islamisch-theologischer Perspektive für den Aufbau des "Gottvertrauens" (*tawakkul*) und der "Glaubensgewissheit" (*yaqîn*) als oberste Zieldimensionen der religiösen

---

638 Zur muslimischen Frau in Koran und Sunna als Ehefrau, Mutter, Tochter, Geschäftsfrau, vermögende oder arme Frau, als Arbeitgeberin oder -nehmerin, als Kämpferin und als Person des öffentlichen Lebens siehe auch [WAMY] 1995.

> Sozialisation besondere Bedeutung zukommt. Dieses Bedingungsgefüge lässt sich mit Blick auf die prophetische Gestalt Abrahams exemplarisch darstellen. Das Verhältnis zwischen diesen beiden Kriterien lässt sich bestimmten als Transzendierung des Urvertrauens hin auf die Glaubensgewissheit.

Für die religiöse Sozialisation messen die Autoren demgemäß der so genannten ‘Fitra’ besondere Bedeutung zu. Darunter verstehen sie eine naturgegebene Disposition des Menschen zu Gotterkenntnis und religiöser Weltdeutung. Da sie der These folgen, dass der Islam als religiöses System dieser natürlichen Disposition entspricht, gewinnt ihr normativer Bezugsrahmen um so größeres Gewicht. Mit dieser Position befinden sich die Autoren in der Nähe zu aktuellen und maßgeblichen Stimmen muslimischer Religionsgelehrter, aber auch zu klassischen theologischen Positionen.

Daraus resultiert indes ein grundsätzliches Spannungsverhältnis einerseits zwischen deduktiv und induktiv angelegten Lernwegen, andererseits zwischen der Gesamtanlage der Entwürfe mit dem gleichzeitigen Anspruch auf Hinführung zum Glauben und der Erziehung zu einem pluralistischen Religionsverständnis im Rahmen des IRU. Diese Spannung lösen sie auf durch die Gültigkeit und (quasi natürliche) Wirksamkeit der islamischen Religionslehre, in der sie den religiösen Pluralismus bereits grundgelegt sehen.

Ebenso angelegt in der Religionslehre des Islam sehen die Autoren die verstandesmäßige, ‘intellektuelle’ Auseinandersetzung mit Religion und Gesellschaft, die ‘kognitive Glaubensdimension’. Die in der vorliegenden Untersuchung als ‘religiöse Intelligenz’ bezeichnete Dimension wird von den Autoren unmittelbar an ihre anthropologischen und schöpfungstheologischen Kategorien angebunden. Hier lassen sich auf der Grundlage des Koran erste grobe Bereiche ermitteln: die Wahrnehmung der Umwelt, die Erschließung von Offenbarung und der Nutzen dessen für die Gestaltung des Handelns entlang religiöser Motive. Dabei fällt der ‘Achtsamkeit’ als Grundhaltung der Wahrnehmungsbereitschaft sowie allen Feldern des sozialen Managements ein besonderer Stellenwert zu. In Sachen Unterricht heben die Autoren die Erziehung zu einem reflektierten und kritischen Umgang mit Religion hervor. Sinnbildlich für den Bereich der religiösen Intelligenz steht wiederum die prophetische Gestalt Abrahams. In ihrer These von der Vereinbarkeit des Glaubens und des Verstands gehen die Autoren nicht nur mit den reformislamischen Ansätzen des frühen 20. Jahrhunderts, sondern auch mit ‘klassischen’ theologischen Positionen konform. Dies berührt auch Modellvorstellungen hinsichtlich der religiösen Entwicklung (in Etappen) sowie die Frage der Glaubensfindung.

Als weitere Untersuchungskategorie mit quantitativem und qualitativem Gewicht hat sich diejenige der ‘Kinder’ herauskristallisiert. Aus diesem Grund widmet sich ein Abschnitt dieses Kapitels der Frage, in welchen Kontexten ‘Kinder’ in den Schriftgrundlagen des Islam vorkommen – unter Bezugnahme vor allem auf Darstellungen der Biographie Muhammads (die so genannte Sîrâ). In dieser Frage scheint die Sunna (als Quelle für die Sîrâ) gegenüber dem Koran die ergiebigere Quelle zu sein. An einigen in der Sîrâ namentlich vorgestellten Kindern und Jugendlichen können mit Blick auf die Korrelation als Unterrichtsprinzip solche Fälle veranschaulicht werden, in denen die gelebte Religion bei der Bewältigung existenzieller Lebenssituationen hilft. Nicht nur von den Autoren der hier vorgestellten Dokumente werden darum mit der Sîrâ als Lerninhalt des IRU hohe Erwartungen verknüpft: der Nachvollzug von Glaubenserfahrungen, die Verinnerlichung positiver Verhaltensbeispiele und der Aufbau religiöser Identität.

Aus theologischer Sicht wirkt sich der unterschiedliche Status der drei Schriftgrundlagen Koran, Sunna und Sîrâ jeweils auf ihren Einsatz im Unterricht aus. Der Koran gilt als in jeder

Hinsicht 'authentisch', hält aber als arabischsprachige Primärquelle besondere Herausforderungen bereit, da es für seine Verwendung in der Grundschule bisher keine geeigneten deutschen Übersetzungen gibt. Der historische Entstehungsprozess der großen Kompendien der Sunna ist komplexer als derjenige des Koran, ihr Grad an theologischer Authentizität geringer.

Für die Sîrâ resultiert daraus – ungeachtet ihrer didaktischen Qualität als erzähl- und inszenierbarer Text – eine stellenweise eigentümliche Spannung zwischen Legendenbildung und realistischem Bericht, so dass Kriterien der theologischen und pädagogischen Analyse zueinander in Konkurrenz geraten können. Dieses Spannungsverhältnis setzt sich da fort, wo von Seiten eines islamisch-religionspädagogischen Erziehungsbegriffs gleichzeitig die Forderung nach Verinnerlichung und nach Distanzfähigkeit seitens der Schüler vertreten wird. In dieser Frage lehnen die Autoren jeden indoktrinierenden Zugriff auf die Schüler ab.

Von muslimischen Religionsgelehrten und Erziehungswissenschaftlern jenseits des deutschsprachigen Raums werden jedoch unterschiedliche Positionen vertreten, die sich in einem wesentlichen Punkt einig sind: Der IRU darf nicht für national-politische Partikularinteressen in Anspruch genommen werden. "Islamische Erziehung" (*at-tarbiyyatul-ilâmiyya*) ist zu verstehen als die Gesamtheit aller formalen und nicht-formalen Erziehungs- und Unterrichtsprozesse (*tarbiyya wa ta*ᶜ*lîm*). Sie müssen auf den Menschen in seiner Ganzheit (*nizhâm shâmil*) ausgerichtet sein und dürfen sich nicht allein auf bestimmte Menschen in ihrer Funktion innerhalb umgrenzter gesellschaftlicher Systeme und ihrer Teilsysteme beschränken. Vor diesem Hintergrund – und in Anlehnung an die Kriterien 'religiöser Intelligenz' – sind sich maßgebliche Stimmen muslimischer Islamgelehrter und Pädagogen auch in drei groben Zieldimensionen islamischer Bildung und Erziehung (hier besonders der formalen) einig: die Kenntnis der religiösen Quellen (*ᶜulûmud-dîn*), die Kenntnis der sozialen und psychologischen Natur des Menschen (*ᶜulûmul-insâniyya*) sowie naturwissenschaftliche Kenntnisse (*ᶜulûmul-kauniyya*).

Für die Autoren ist nicht nur mit Blick auf die Gestalt und Rolle Muhammads das Thema der Prophetie von zentraler Bedeutung: Jedes der untersuchten Dokumente widmet (ebenso wie alle nicht-untersuchten) diesem Thema einen eigenen Themenbereich, der ähnlich wie im Fall der Sîrâ auf Korrelationseffekte abzielt. Für die Konturierung des Fachprofils müssen hier die Unterschiede im Prophetiebegriff, wie sie zwischen biblischer und koranischer Schriftphilologie und -hermeneutik bestehen, bedacht werden. Insbesondere an exponierten prophetischen Namen wie Abraham lassen sich hier sowohl die genuin islamischen wie auch die interreligiösen Bezüge theologisch begründen, die es im Unterricht zu thematisieren gilt.

Da die Autoren in ihren Dokumenten mit einem nicht näher bestimmten Kulturbegriff operieren und in unterschiedlichem Maß auf den Migrationskontext eingehen – insbesondere da, wo sich die Autoren von diesem Kontext emanzipieren wollen wie im Fall des Dokuments IRH – wurde versucht, sich von islamisch-theologischer Seite einigen koran-arabischen Begriffen zu nähern (*ᶜâda*, *ma*ᶜ*rûf*...), die sich hierzu in Bezug setzen lassen. Unter Hinzuziehung des Kulturbegriffs, wie er von deutschen Verfassungsrechtlern mit Blick auf den IRU in Deutschland mitgeprägt wurde, lässt sich für die theologische Perspektive ein vorläufiger Arbeitsbegriff von Kultur formulieren; er beruht weniger auf den einer Kultur zuschreibbaren Phänomenen der Lebensgestaltung als vielmehr auf der für das friedliche Zusammenleben in der Zivilgesellschaft notwendigen Kultur der Kommunikation und schrittweisen und quasi 'vertraglichen' Annäherung – in jeweils zwischen Muslimen und ihrer 'nicht-muslimischen' Mehrheitsgesellschaft ausgehandelten Kompetenzbereichen. Für den IRU erweist sich hier besonders wieder die Haltung der 'Achtsamkeit' aus theologischer Sicht als erste Bedingung für die Gestaltung einer gemeinsamen Lebens- und Zivilkultur.

Die Frage der Geschlechterrollen ist in der derzeitigen Islamdebatte ein vornehmlich mit muslimischen Frauenbildern identifiziertes Thema. Das spielt in quantitativer Hinsicht in den untersuchten Dokumenten eine untergeordnete Rolle, hinsichtlich der Dokumente IPD und IFB jedoch in qualitativer Hinsicht eine übergeordnete. Die Signifikanz dieses Themas erhöht sich dadurch, dass Dokument IFB in Berlin bereits in Kraft ist. In dieser Frage kam es zwischen dem Träger des Unterrichts (die Islamische Föderation in Berlin) und dem Senat zu einem Notenwechsel, der in Abschnitt 7.2.4.12.e, Fußnote 348 kurz dargestellt ist. Aus diesem Grund kamen in diesem Kapitel einige muslimische Stimmen zu Wort, die zu Fragen wie ‘Frau im Islam’, ‘muslimische Frau und Bildung’, ‘Sexualerziehung’ und ‘Koedukation’ in der internationalen Wissenschaftslandschaft (vornehmlich Jordanien, Pakistan und England) publiziert haben. Als vorläufiges Fazit zeichnet sich ab, dass die zukünftigen Träger islamischen Religionsunterrichts im Geltungsbereich des deutschen Grundgesetzes in dieser Hinsicht nach einer eindeutigen theologischen Position gefragt werden, die sich vermutlich von denjenigen Positionen wird unterscheiden müssen, die heute noch in zahlreichen islamischen Kulturräumen gehalten werden und die teilweise auch die Herkunftsräume der muslimischen Schülerinnen und Schüler sind. Zudem zeichnet sich ab, dass das unter Muslimen favorisierte Bild der Frau als Ehefrau und Mutter von ihrer Umgebungsgesellschaft nicht uneingeschränkt gutgeheißen wird, insbesondere wenn Benachteiligungen der heranwachsenden Mädchen auf ihren Bildungs- und Berufswegen befürchtet werden. Für Islamlehrpläne der höheren Schulstufen könnte sich hier die zukünftige Verhandlung der Inhaltskompetenz zwischen Muslimen und dem Staat als konfliktträchtig erweisen, für die Grundschule vermutlich weniger.

Die hier untersuchten Dokumente sind in der Hinsicht insoweit ‘freihändig’ entstanden, als sie sich auf keine akademisch anerkannte islamische Theologie oder Religionspädagogik im deutschsprachigen Raum berufen können. Dennoch wird in ihnen sowohl Theologie als auch Religionspädagogik entwickelt. Als besonderer Mangel nicht nur der vorliegenden Dokumente, sondern der gesamten Diskussion um islamische Erziehung in islamischen Kulturräumen auch, muss das auf den großen islamischen Erziehungskonferenzen in Saudi Arabien Ende der 70er Jahre artikulierte Fehlen an einer integrativen und theologisch fundierten islamischen Erziehungstheorie gelten. Darum wurden in diesem Kapitel einige zentrale Befunde zur Erziehungssituation islamischer Kulturräume und Vorschläge zur Verbesserung der Situation vorgestellt. Damit lässt sich zudem aufzeigen, wie der deutschsprachige Diskurs um den IRU an ähnliche Diskurse in muslimisch geprägten Ländern angebunden werden kann, damit er nicht als theologisch unzulässiger ‘deutscher’ Sonderweg disqualifiziert wird.

9 PRAXISANSCHLUSS
KRITERIEN FÜR DIE ZUKÜNFTIGE ARBEIT AN LEHRPLÄNEN FÜR DEN IRU

Zusammenfassungen und Ausblicke können zu Empfehlungen geraten, um die niemand gebeten hat. Zunächst ist und bleibt das Fachprofil eines IRU die Angelegenheit derjenigen Religionsgemeinschaften, die 'ihren' Unterricht zu vertreten haben. Der Verfasser der vorliegenden Untersuchung ist zwar selbst Muslim, aber weder Mitglied einer eingetragenen Religionsgemeinschaft oder eines Moscheevereins, noch spricht er in irgend jemandes Namen. Die Schlussfolgerungen in diesem abschließenden Kapitel beruhen auf der hier durchgeführten Analyse der ausgewählten Fachprofile für den IRU sowie auf der Spreizung der Diskussion in einige islambezogene Diskursfelder hinein.

Es kann als eine prinzipielle Frage der Wissenschaftsdisziplin und ihres Selbstverständnisses gesehen werden, ob man Empfehlungen geben möchte, oder ob man sich auf die 'neutrale' Darstellung von Sachverhalten beschränken und die Empfehlung Anderen überlassen soll. In der Frage ihres Anspruchs auf "Prinzipienwissenschaftlichkeit" (Krüger 1999, 98) unterscheiden sich Pädagogik, Theologie und Religionswissenschaft. Die vorliegende Untersuchung ist aber nicht eindeutig einer dieser Disziplinen zuzuordnen. Das wurde in der Einleitung schon erklärt.

Aus dieser Not wäre eine Tugend zu machen: Das Argument für eine 'Handreichung' zur Herstellung zukünftiger IRU-Lehrpläne liegt unter anderem in der Erfahrung des Verfassers dieser Untersuchung als Lehrplanautor und Berater von Lehrplankommissionen: Dort mangelt es an Leitlinien für den Umgang mit prinzipiellen theologischen und didaktischen Fragen des IRU. Solche Leitlinien, wie sie in diesem abschließenden Kapitel gezeichnet werden, können helfen, die Diskurse in zukünftigen Lehrplankommissionen zu strukturieren. Ihnen kann im Einzelfall zugestimmt oder widersprochen werden. Das geht dann zu Gunsten oder zu Lasten des Verfassers und steht weder repräsentativ für die islamische Theologie noch für die Grundschulpädagogik.

Hinweis:

Aussagen dieses Kapitels mit 'Empfehlungscharakter' sind fett hervorgehoben und erhalten zusätzlich das voranstehende Symbol → .

9.1 ZUM WIRKUNGSGEFÜGE UNTERSCHIEDLICHER ISLAMDISKURSE ALS BEZUGSRAHMEN FÜR DIE ARBEIT AN IRU-LEHRPLÄNEN

Die Debatte um den IRU ist weder die geeignete Plattform für die gesamtgesellschaftliche Auseinandersetzung mit Islam-Fragen noch für die Reparatur eines in der öffentlichen Wahrnehmung beschädigten Islam-Bilds. Maßgabe für die Anlage von IRU als Unterrichtsfach in der Grundschule sollten zuerst seine rechtlichen, pädagogischen und theologischen Grundlinien sein. Das kann als Rangfolge gelesen werden:

1. Das *pädagogische* Aufgabenprofil des IRU liegt innerhalb des rechtlichen Rahmens der Grundschule, der sie zu einer spezifischen Schulart macht und der für alle Fächer gleichermaßen gilt.
2. Das *theologische* Aufgabenprofil orientiert sich am pädagogisch Vertretbaren und wird so zum schulartspezifischen religionspädagogischen Aufgabenprofil.

3. Hier schließt sich nicht einfach der Kreis zum grundrechtlich verbrieften Mitbestimmungsrecht der Religionsgemeinschaften, sondern ihr *abstrakter* Gestaltungsanspruch wird überführt in *konkrete* Gestaltungsaufgaben.

Dieser Prozess stellt theologisch, politisch und organisatorisch eine umfassende und gesamtgesellschaftliche Herausforderung dar. Die Gestaltung des IRU unterliegt also nicht unmittelbar jedem willkürlich vertretenen Anspruch einer islamischen Religionsgemeinschaft, sondern ist Ergebnis dieser Prozesse.

Klassische 'Autorenlehrpläne' (in diese Kategorie fallen die hier untersuchten Dokumente) tendieren dazu, sich diesem Prozess zu entziehen. Offene und konstruktiv-kontroverse Kommissionsarbeit ist aber eine Voraussetzung für einen von Grund auf angelegten und funktionsfähigen IRU-Lehrplan. Daraus folgt:

→ Es muss davon abgeraten werden, bestehende Autorenlehrpläne von Muslimen als Diskussionsgrundlage für die Kommissionsarbeit zu verwenden, so wie das für die Richtlinien des niedersächsischen Schulversuchs (Dokument NDS; siehe Abschnitt 4.1.2) geschehen ist. Zu Grunde gelegte Dokumente wie der ZMD-Entwurf sind zwar das Ergebnis eines Kollektivs muslimischer Autorinnen und Autoren, weisen aber eine Reihe von Mängeln auf, die sich im Fall des (hier nicht untersuchten) Dokuments NDS auf die in der vorliegenden Untersuchung zu Tage getretenen Strukturmerkmale des Ursprungsdokuments ZMD zurückführen lassen (siehe [Kultusministerium Niedersachsen] 2003). Für eine Lehrplankommission ist es anscheinend schwieriger, sich von der normativen Kraft eines vorgefertigten Lehrplanentwurfs (als in sich schlüssiger Denkwelt mit starker Autorensignatur) zu lösen, als ihn von Grund auf neu zu konstruieren.

9.1.1 Ein einfaches Verlaufsmodell für die Lehrplanarbeit

Für das hier beschriebene Wirkungsgefüge müssen drei Dimensionen der Selbstreferenz innerhalb des Geltungsraums eines bestimmten IRU berücksichtigt werden:

- für die rechtlichen Maßgaben die rechts- und kulturgeschichtlichen Traditionen der Bundesrepublik Deutschland insgesamt und eines bestimmten Bundeslands im Besonderen,
- für die Grundschule deren eigene Kultur pädagogischer Konzeptionen (das schließt die Traditionslinien der Lehrplanerstellung als Verwaltungshandeln mit ein),
  und
- für die Theologie des IRU muslimisch-theologische Denktraditionen mit potenziell stärkerer oder schwächerer Rückbindung an bestimmte Kulturräume mit muslimischer Bevölkerungsmehrheit (als 'Herkunftsländer' im Kontext von Migration).

Alle drei Dimensionen können sich je nach Bundesland unterscheiden, und innerhalb dieser wiederum nach Regionen. Daraus ergibt sich für die Lehrplankonstruktion des IRU ein in der Theorie denkbares Bedingungsgefüge:

→ 1. Die rechtliche, die pädagogisch-wissenschaftliche und die islamisch-theologische Ausgangslage innerhalb des angestrebten Geltungsbereichs für ein geplantes Lehrprogramm muss analysiert werden (zum Beispiel ein Schulversuch IRU für bestimmte Jahrgangsstufen einer bestimmten Schulart in einer bestimmten Region eines Bundeslands). Hieraus ergibt sich ein spezifischer Bezugsrahmen, je nach beabsichtig-

tem Modell des IRU (vgl. die Abschnitte 2.4.2 und 3.2.1; siehe auch unten 9.1.6).

→ 2. **Die Beteiligten an der Lehrplanarbeit müssen ihre Erwartungen hinsichtlich ihres IRU an Hand dieses Bezugsrahmens konturieren.**

→ 3. **Sie müssen ihren Planungsdiskurs als paritätisch geführten Verhandlungsprozess anlegen und sich dabei an den aus der Analyse gewonnenen Bezugsrahmen halten.**

Diesem Verlaufsmodell wird ein Teil seiner scheinbaren Trivialität genommen, wenn man sich einige Risikofaktoren der Lehrplanarbeit für den IRU vor Augen führt:

- der Mangel an wissenschaftlich gesicherter islamisch-theologischer Lehrmeinung im deutschsprachigen Raum, die durch einen Mindestgrad an Institutionalisierung 'verbindlich' genannt werden könnte;
- der Versuch, aus den Räumen bestimmter, in Deutschland vertretener muslimischer Denkströmungen heraus diese Lücke im (verbands-)eigenen Partikularinteresse durch theologische Selbstpositionierung zu schließen;
- der Versuch politischer Kräfte, ihrerseits theologische Einflussnahme zu legitimieren und das Fachprofil des IRU zu paternalisieren[639];
- die mediale Präsenz von Islam-Bildern, die durch die Diskurskonventionen der Massenmedien determiniert sind; mit den Bildern werden auch die Diskurskonventionen selbst transportiert (vgl. Abschnitt 3.8);
- der Mangel an wissenschaftlich geschulten Personen mit den für die Erstellung eines IRU-Lehrplans erforderlichen Kompetenzen (vgl. Abschnitt 2.2.5).

9.1.2 Vertrauen erarbeiten durch Festlegung von Diskursregeln

Die Frage *des* IRU lässt sich nicht auf einer abstrakten Ebene lösen. Die ersten Konstruktionen von Lehrplänen für einen IRU, dessen Profil zwischen muslimischen und nicht-muslimischen Fachvertretern ausgehandelt wurde, hatten den Charakter des Explorativen. Dieser ließe sich nachzeichnen an Hand eines impliziten Subsystems an Diskursvariablen, die nicht immer verbalisiert werden; das rückt den notwendigen Aufbau gegenseitigen Vertrauens als gemeinsame, nachhaltig zu lösende Aufgabe (nicht nur) einer Lehrplankommission in die Mitte:

- Muslimische Vertreter fragen sich, ob ihre religiösen Anliegen seitens der Kultuspolitik ernst genommen werden.
- Nicht-muslimische Vertreter fragen sich, ob sich hinter ihren muslimischen Verhandlungspartnern womöglich 'Fundamentalisten' verbergen.
- Religiös motivierte Vertreter fragen sich, inwieweit der Gestaltungsanspruch der Religion säkularisiert wird.
- Religionskritische oder -distanzierte Vertreter fragen sich, ob die von ihnen vertretenen Weltbilder einer religiösen Ideologie untergeordnet werden.
- Je geringer der in diesen Diskursen vertretene erziehungs- und unterrichtswissenschaftliche Kenntnisstand ist, desto größer ist die Gefahr, dass mit aus der pädagogischen Sprachkonvention heraus formulierten Ansprüchen wenig reflektierte politische, religiös-ideologische oder auch religionsfeindliche Motive transportiert werden.

→ **Für die Aushandlung des IRU in einer für ihn vorgesehenen Lehrplankommission sollten bestimmte Diskursregeln ausgehandelt und festgelegt werden, bevor es um die**

---

[639] Vor der Einflussnahme politischer Parteien auf das Fachprofil von bestimmten Unterricht hat bereits Kerschensteiner gewarnt; vgl. Abschnitt 2.2.

inhaltliche Arbeit geht. Andernfalls kann die Arbeit durch die oben genannten Risikofaktoren beeinträchtigt werden.

Für die Kommission des Erlanger Schulversuchs hatte es sich als vorteilhaft erwiesen, dass immer wieder Beiträge aus religions- oder islamwissenschaftlicher Perspektive einflossen (siehe Abschnitt 6.1). Dies erleichterte die Arbeit in zweierlei Hinsicht:

- Aus bestimmten Denktraditionen und ihren (fach)sprachlichen Konventionen heraus formulierte Positionen konnten für andere übersetzt werden.
- Dadurch wurde der Grad an empathischem Verstehen erhöht und zugleich verhindert, dass sich Einzelne missverstanden oder in ihrer Position übergangen fühlten. Einzelne Diskrepanzen, die zunächst inhaltlich begründet zu sein schienen, erwiesen sich im Nachhinein oft als sprachlich bedingte Missverständisse.

9.1.3 Vertrauen erarbeiten durch Abgrenzung eindeutiger Kompetenzbereiche

Es geht bei der Aushandlung von Diskursregeln aber nicht einfach nur um die Festlegung von Spielregeln, sondern um die Umsetzung der aus verfassungsrechtlicher Perspektive heraus formulierten Forderung, die jeweiligen Kompetenzbereiche eindeutig voneinander abzugrenzen (vgl. dazu Abschnitt 8.5.3.1). Solange Erwartungen an den IRU herangetragen werden, die nicht prioritär aus der Theologie des Islam heraus formulierbar sind (zum Beispiel der Aspekt der 'Trockenlegung' von Koranschulen oder die Forderung nach 'liberalem' IRU; vgl. Abschnitt 2.3), besteht das erhöhte Risiko der Majorisierung des theologischen Gehalts des IRU durch fachfremde Ansprüche.

Aber auch primäre Erwartungen in Form von Erziehungs- und Unterrichtszielen sind nicht so einfach aus der Theologie zu schöpfen (vgl. die Abschnitte 7.6.1 und 7.6.2); sie benötigen eine empirische Grundlegung. Studien wie von Karakasoglu-Aydin (1999), die Fragen von Religiosität und Erziehungsvorstellungen von Muslimen zueinander in Bezug setzen, weisen in eine viel versprechende Richtung:

- Die Wahrnehmung der Weitergabe moralischer Werte auch seitens religionsdistanzierter Eltern als quasi religiöse Pflicht (vgl. Abschnitt 2.3) rangiert zumindest gleichrangig neben den von Ahmad (1984, 43) formulierten "axiologischen Kriterien" für die Theologie in ihren sozialethischen Bezügen (vgl. Abschnitt 8.5.3.6). Beide belegen eine werte-orientierte *Erziehung im* religiösen System als Erwartungsrahmen – mit Vorrang vor der inhaltlichen *Informierung* der Schüler *über* das religiöse System.

Daraus folgt:

→ **Im Vorfeld der Anlage eines IRU sollten die religiösen Bildungserwartungen derjenigen Eltern erkundet und beschrieben werden, von denen anzunehmen ist, dass sie ihre Kinder zu diesem IRU anmelden.**

Mit der von Meltem Rudolph durchgeführten soziologischen Bedarfsanalyse in Erlangen wurde im Vorfeld des Erlanger Islamunterrichts ein entscheidender Schritt in diese Richtung getan (siehe Rudolph 2000), der durch eine qualitative Ermittlung der inhaltsbezogenen Elternerwartungen an den IRU ergänzt werden müsste. Damit wäre zudem ein Gegengewicht zur Lehrplanarbeit als ausschließlichem *top-down*-Prozess (vgl. Abschnitt 2.2.8) ausweisbar, was seine Legitimation und Implementation erleichtert. Auch der möglichen Kritik, die von Seiten anderer

theologischer Lehrmeinungen potenziell an jeden IRU-Lehrplan angelegt werden kann, könnte auf einem empirisch gesicherten Fundament begegnet werden. Die theoretisch denkbare Möglichkeit, dass sich die aus einer Bedarfs- und Erwartungsanalyse gewonnenen Positionen zu disparat gegenüber stehen, um sie in einem einheitlichen Lehrprogramm zu integrieren, ist für den Sektor Grundschule eher unwahrscheinlich:

→ Je geringer der Anspruch des Lehrplans auf Normativität in der theologischen Lehrmeinung und je deskripitiver er angelegt ist, desto leichter wird es fallen, auch divergierende Positionen zu integrieren: Es ginge dann im Unterricht mehr um Darstellung und Erläuterung solcher Divergenzen, um Erziehung zu einem konstruktiven Umgang mit ihnen, und weniger um Nivellierung des religiösen Habitus.

9.1.4 Zur Notwendigkeit eines neuen Pragmatismus[640] in der Problemwahrnehmung

Der in obigem 'Verlaufsmodell' beschriebene erste Schritt der Analyse der Rahmenbedingungen birgt eine Reihe von strukturellen Herausforderungen – allen voran eine rechtlich-oganisatorische und eine inhaltlich-didaktische. Die Herausforderung liegt in möglichen 'Pattsituationen':

1) Die Kultusministerien scheuen aus rechtlichen Gründen davor zurück, in Sachen IRU die Initiative zu ergreifen, scheinen aber eine relativ genaue Vorstellung von seiner theologischen Ausrichtung zu haben. Sie erwarten einerseits, dass ihnen Muslime in Form eines formal anerkennbaren Ansprechpartners gegenübertreten. Andererseits soll dieser mit einem Fachprofil aufwarten, das sich bildungspolitisch und gesellschaftlich integrieren und der 'kritischen Öffentlichkeit' gegenüber rechtfertigen lässt. Der Grund für die eigentümliche Schwebe zwischen Initiative und Rückzug, zwischen Motivation und Veto seitens der Behörden liegt vermutlich in der Paradoxie begründet, bestimmte Ergebnisse zu erwarten, ohne sich an ihrem Zustandekommen beteiligen zu dürfen (siehe dazu Abschnitt 3.3.2).

   Muslime ihrerseits könnten fragen, warum sie sich mit einer festen Organisationsform in einen restriktiven Planungsdiskurs begeben sollen, so lange derjenige, der die letzte Entscheidungskompetenz für sich in Anspruch nimmt, nicht klar sagen kann, wie er entscheiden wird. Eine Reihe von Muslimen in repräsentativer Position, die dem Verfasser der vorliegenden Untersuchung persönlich bekannt sind, vertritt die Ansicht, dass 'der Staat' zuerst sagen soll, ob er grundsätzlich öffentlichkeitswirksame Äußerungen muslimischen Lebens tolerieren möchte. Mit einer Absage könne man leben oder rechtlich dagegen vorgehen. Nicht umgehen aber könne man mit einer Situation, in der von staatlicher oder politischer Seite vorgegeben wird, man befürworte den IRU, nur um dann alle positiven Ansätze an als konstruiert verdächtigten Formalkriterien auflaufen zu lassen.

2) In inhaltlich-didaktischer Hinsicht besteht die Pattsituation zwischen den Erwartungen, die an einen IRU angelegt werden, und ihrer Erfüllbarkeit im Deputat eines Fachunterrichts mit minimaler Wochenstundenzahl (Grundschule). Zum Erwartungshorizont gehören der umfassende Anspruch hinsichtlich
   - der Werteerziehung (der Muslim als mündiger Staatsbürger),
   - der authentischen Information über das religiöse System des Islam (Kompensation häuslicher Erziehungsdefizite),

[640] Für den Bereich der christlichen Bildungstheorie und Schulpolitik hat sich Nipkow (1969) mit der Frage pragmatischer Tendenzen beschäftigt, "als Verwirklichung christlicher Pragmatik in einer das Christliche bedrohenden Welt" (Nipkow 1969, 21).

- der Unterweisung in die Praxis religiöser Regeln und Riten (Identifizierbarkeit des Islam),
- des politischen Profils (Konformität zu grund- und landesverfassungsrechtlichen Bestimmungen, Freiheitlichkeit), und
- des pädagogischen Profils (Erhöhung der Bildungschancen).

→ **Der erziehungstheoretische Erwartungshorizont an einen IRU muss auf das Maß des 'Wahrscheinlichen' und 'konkret Machbaren' begrenzt werden – im Sinne der "pädagogischen Selbstbescheidung" (Glöckel 1996, 271 f.). Aus lehrplantheoretischer Perspektive muss in Frage gestellt werden, ob über die Anlage eines 'Curriculum IRU' alle "Wunschzettel" (ebd.) erfüllt werden können, wenn schon angezweifelt werden muss, dass allein die Lehrinhalte nicht in der Form 'unten' ankommen, wie sie 'oben' formuliert wurden (siehe Abschnitt 2.2.8).**

In Kapitel 3 der vorliegenden Untersuchung wurden die bildungspolitischen Rahmenbedingungen für den IRU beschrieben. Es handelt sich dabei um die zentralen und objektivierbaren Rahmenbedingungen; die Beschreibung ist darum unvollständig. Sie ließe sich beliebig erweitern, beispielsweise um den sozialpsychologischen Bezugsrahmen. Im Vorfeld eines konkreten IRU-Projekts kommt es deshalb darauf an, diesen vielperspektivischen Bezugsrahmen auf diejenigen Faktoren einzugrenzen, die sich unmittelbar auf die Lehrplanarbeit und die Situation in der Schule vor Ort beziehen.

→ **Für die Analyse der Rahmenbedingungen im Vorfeld der Lehrplanarbeit sollten darum Faktoren einbezogen werden, wie sie so ähnlich von Fullan und Hameyer beschrieben wurden (vgl. hierzu Abschnitt 2.2.8; hier angepasst an die Thematik des IRU):**

- *Wie ist die regionale und lokale Situation für ein bestimmtes Modell von IRU?* Dieser aus der amerikanischen und britischen Curriculumtheorie stammende Aspekt wurzelt zwar in der spezifisch angelsächsischen Bedingung größerer Autonomie lokaler Erziehungsautoritäten in der Herstellung und Implementierung von Lehrplänen. Alle bisher beschriebenen Faktoren des bildungspolitischen Bezugsrahmens von IRU in Deutschland sprechen aber für ein ähnlich dezentrales Vorgehen. Das gilt nicht nur für Schulversuche, die bislang schulpolitisch die einzige Option zu sein scheinen, lokale und zeitlich befristete Angebote eines bestimmten Unterrichts einzurichten. Es handelt sich vielmehr um einen Faktor, der für die Frage von Religionsunterricht an sich in den Blick zu nehmen ist, wie der Fall LER im Land Brandenburg gezeigt hat (vgl. Abschnitt 3.6).

- *Welches sind die strukturellen und materiellen Voraussetzungen für ein bestimmtes Modell von IRU?* Hier geht es um die Frage seiner Finanzierung ebenso wie um Fragen der Lehrerbildung. Auch einzelne Vorstöße wie der Erlanger Schulversuch IRU stehen und fallen mit der Frage, ob eine geeignete Lehrkraft in erreichbarer Nähe ist.[641]

---

[641] Die Schulleitung der Luitpoldschule in Bayreuth hat im Frühjahr 2004 einen Antrag gestellt, den Schulversuch Islamunterricht aus Erlangen übernehmen zu dürfen. An der Schule unterrichtet eine muslimische Lehrkraft, die auch an der Universität wissenschaftlich an dem Thema arbeitet. Der Antrag war begleitet worden durch entsprechende Anfragen der Universität an das Kultusministerium. Von Seiten der muslimischen Eltern als auch seitens der Vertreter eines örtlichen Moscheevereins wurde daran Interesse bekundet; letztere sprachen dabei 'in eigener Sache' und nicht im Namen ihres Dachverbands. In einem Schreiben vom 05. April 2004 teilte die Regierung von Oberfranken der Schulleitung mit, dass der Antrag abzulehnen sei. Mit KMS vom 26. März 2004 habe das Ministerium "die Bedingungen für eine Ausweitung des Islamunterrichts mitgeteilt:

- *Welche Bedeutung haben das Unterrichtsfach und sein Lehrstoff nicht nur für die von ihm Betroffenen, sondern für das Bildungsgefüge insgesamt?* Für den IRU darf nicht die Wahrnehmung von Defiziten und Krisen sowie sich entwickelnde Phobien als Ausgangspunkt genommen werden, wenn das Fach nicht beschädigt werden soll. Die Analyse der Ausgangssituation darf sich nicht in Abwehrreflexen erschöpfen, sondern muss zu positiven und konstruktiven Zielformulierungen führen (vgl. Nipkow 1969; siehe auch unten 9.3.1). Hier wäre, in Abwandlung des Schemas von Haller und Lenzen (Legitimation, Optimierung und Evaluation; siehe Abschnitt 2.2), für die Lehrplanarbeit in drei Schritten zu denken:
  1. die *Rechtfertigung* des Anliegens (das Ausgangs- und Antragsszenario);
  2. die *Begründung* und Verteidigung theologischer Positionen (die Arbeit in Lehrplankommissionen);
  3. die *Sicherung* des ausgehandelten Kompetenzbereichs (Durchführung, wissenschaftliche Begleitung und Ausweitung von Schulversuchen).

- *Wie belastbar und wie veränderbar ist das regionale oder lokale Gefüge?* Über die oben erwähnten materiellen und strukturellen Voraussetzungen hinaus geht es hier auch um Stimmungen. Die Frage ist, ob sich die im Bildungsgefüge kooperierenden sozialen Gruppen (Elternschaft, Kollegium, Schulleitung und -behörden, ortsansässige Moscheevereine, andere religiöse Gruppen, die Bürgerschaft einer Stadt...) einem allseitigem Konsens für die Einrichtung eines IRU anschließen wollen. Hierbei spielt auch eine Rolle, wie die örtliche Presse mit dieser Thematik umgeht. Für den Erlanger Schulversuch haben sich alle genannten Punkte als mitentscheidend herausgestellt.

9.1.5 Zur Notwendigkeit eines neuen Pragmatismus in der lehrplantheoretischen Grundlegung des ‘Curriculums IRU’

Ob der Lehrplan als Themen- oder Stoffplan angelegt wird, wie stark der curriculare Ablauf festgeschrieben werden soll, ob er ein- oder mehrspaltig und wie elaboriert seine fachdidaktische Grundlegung im Fachprofil sein soll, wird in der Regel vom Auftraggeber vorbestimmt. Hier gibt es Unterschiede je nach Schulart und Bundesland. Besonders für die Grundschule aber wird das so genannte ‘Design’ eines Lehrplans für den IRU wesentlich dadurch festgelegt, wie die bereits vorhandenen Lehrpläne der anderen Fächer strukturiert sind. Der bayerische Grundschullehrplan, um ein Beispiel zu nennen ([Kultusministerium Bayern] 2000), verfügt über ein breit angelegtes Fachprofil, in dem ein Kanon an für alle Fächer verbindlichen pädagogischen Leitzielen entwickelt wird. Für einen IRU-Lehrplan, der wie die Lehrpläne für den katholischen und evangelischen Religionsunterricht in dieses Kompendium eingegliedert werden soll, ließe sich darum folgende Formel vertreten:

- Existenz eines muslimischen Vereins mit primärer religiöser Zielsetzung als Kooperationspartner des Ministeriums
- Ortsansässigkeit dieses Vereins (die Vertretung der religiösen Interessen durch einen Verein an einem anderen Ort ist nicht transparent genug)
- Betreuung durch eine Hochschule (nicht unbedingt am selben Ort)
- Akzeptanz der Erlanger Lehrplans durch den muslimischen Verein vor Ort
- Vorschlag eines geeigneten Lehrers durch den kooperierenden Verein.

Nach Meinung des Staatsministeriums sind vier von diesen fünf Bedingungen nicht erfüllt [...]” (persönliche Unterlagen: Schreiben der Regierung von Oberfranken vom 05.04.2004). Das Schreiben lässt offen, welche die erfüllte Bedingung ist.

→ Allgemeine Bildungsziele müssen nicht in der Form theologisch begründet werden, wie das in den hier untersuchten Dokumenten der Fall ist. Eine knappe theologische Anbindung an einschlägige Aussagen in den Schriftgrundlagen der islamischen Religionslehre würde theoretisch genügen. Zu begründen wären nur die unverwechselbar religiösen Lernziele. Was darüber hinaus geht, kann der fachwissenschaftlichen (religionspädagogischen) Literatur vorbehalten bleiben und ist von besonderem Interesse nur für die fachdidaktische Profilgewinnung und die Lehrerbildung.

9.1.5.1 Zum Problem mangelnder Vorerfahrung und noch unzureichender Gesamtkonzeptionen

Gegen eine pragmatische Reduktion theologisch-explikativer Elemente eines IRU-Lehrplans spricht derzeit allerdings noch, dass ein IRU im Kanon der Unterrichtsfächer in der Grundschule das einzige Fach wäre, das in der Lehrerbildung noch nicht präsent ist. Dies müsste sich aber Zug um Zug parallel entwickeln lassen, ähnlich wie im Fall der Einführung des Fachs Englisch in der bayerischen Grundschule; die Problematiken waren ähnlich gelagert (fehlende Fachdidaktik, nicht eindeutig in der Lehrerbildung plaziert, Mangel an Lehrkräften, Mangel an Unterrichtsmaterial, Fehlen einer Handreichung...). In der Lehrplankommission für den Schulversuch Islamunterricht in Erlangen war die Frage, was noch in den Text aufgenommen werden soll und was in eine (spätere) Handreichung gehört oder vielleicht sogar der Lehrer(fort)bildung überlassen bleiben muss, bis zum Abschluss der Arbeiten ein wiederkehrender Diskussionsanlass. Klare Aussagen des Auftraggebers, wie nach Abschluss der Kommissionsarbeit weiter zu verfahren ist[642], können helfen, hier zu Beginn der Arbeit in der Lehrplankommission inhaltliche und formale Grenzen zu ziehen. Das hat auch mit der oben bereits angesprochenen Frage der Kompetenzbereiche zu tun:

→ Es ist nicht Aufgabe einer Lehrplankommission für den IRU, das Gesamtgefüge von Legitimation, Begründung, Herstellung und Implementierung des Lehrplans zu gestalten, sondern im Rahmen ihres Mandats zu moderieren. Es geht nach Maßgabe des von Holmes (1992, 8-14) geforderten Pragmatismus um die Verständigung darüber und die Formulierung dessen, was gelehrt werden soll. Dabei handelt es sich um die zentrale "Teilaufgabe" einer Kommission (Hopmann 1988, 184; vgl. hierzu Abschnitt 2.2.5).

9.1.5.2 Zum Problem fehlender Unterrichtswirklichkeit

Bei den in obigem Abschnitt 9.1.3 formulierten Schritten geht es um die Beschreibung eines wissenschaftlichen und theoretischen Bezugsrahmens für das Lehrplandesign, das gleichermaßen der Theologie des Islam, der sozialen Wirklichkeit muslimischer Schülerinnen und Schüler und der deutschen Schule als gesellschaftlichem Teilsystem gerecht wird – jeweils bezogen auf das regionale Bedingungsgefüge für einen IRU. Damit könnte eine Lehrplankommission das Dilemma überwinden, das zwischen der fehlenden Anbindung an Vorläuferlehrpläne und einer Lehr-Utopie besteht, wie sie Religionslehrplänen zueigen ist:

→ Der zwingend nachfolgende Schritt ist die wissenschaftliche (empirische, systematische) Begleitung der ersten IRU-Schulversuche hinsichtlich der Unterrichtswirklichkeit. An

[642] Verfassen einer Handreichung, konzertierte Schritte in der Fortbildung bereits vorhandener türkisch-muslimischer Lehrkräfte, die Herstellung von Unterrichtsmaterial, eventuell die Vorbereitung eines Anschlussunterrichts in den weiter führenden Jahrgangsstufen...

Hand ihrer Ergebnisse wären die Lehrpläne nach Ablauf einer angemessenen Versuchsphase in die Revision zu nehmen. Erst im Anschluss daran kann ein auch nach wissenschaftlichen Kriterien überzeugender Lehrplan entstehen. Nur in den Versuch einfließen zu lassen, was ungeprüft als 'unumstößlich richtig' gilt (auch mit Blick auf die Theologie!), wird ein Fach wie den IRU, dem jeder Bezug zu einer eigenen Fachwissenschaft noch fehlt, in seiner langfristigen, unterrichtsbezogenen Entwicklung ("Optimierung"; Haller/Lenzen 1977, 9 f.) behindern.

9.1.5.3 Zum Problem fehlender wissenschaftlicher und wissenschaftstheoretischer Anbindung der IRU-Lehrplankonstruktion

Die Vorgabe Künzlis, dass in der Lehrplankonstruktion mehr Gewicht auf Qualifizierung für eine prinzipiell unvorhersehbare Zukunft und weniger auf Tradierung zu legen sei (Künzli 1986, 13; vgl. Abschnitt 2.2), ist für ein Curriculum IRU schwieriger umzusetzen als für andere Fächer: Die Religion beruht auf dem Tradierten; die sozialen Kompetenzen, die zu Lernzielen gemacht werden sollen, liegen darin begründet. Dieses Problem ist nur dadurch zu lösen, dass der Vermittlung der religiösen Tradition eine neue Struktur verliehen wird. Zwar zielt der von Künzli verwendete Begriff der Tradierung weniger auf Bildungsgehalte als vielmehr auf Traditionen der Lehrplanerstellung; diese Doppelstruktur bezieht sich aber auch auf Lehrpläne für den IRU, wenn sich ihre Autoren auf althergebrachte Herstellungsmuster verlegen. Tradierte Auffassungen von der Struktur der Bildungsgehalte und Auffassungen von ihrer curricularen Repräsentation und erziehungs- und lerntheoretischen Einbindung gehen konform.

Die in den hier untersuchten Texten formulierte These, dass alle guten Werte bereits im Islam angelegt und dass mit der Vermittlung ("Installierung"; IFB037 und IPD053) des Islam diese Werte "per se" garantiert seien, ist für die Grundlegung einer islamischen Erziehungstheorie nicht hinreichend. Diese Vorausannahme versperrt vielmehr den Blick auf die Notwendigkeiten und Möglichkeiten, eine islamisch-religionspädagogische Erziehungstheorie zu entwickeln. Von der Gegenthese ausgehend, dass ethische Werte nicht mehr als gegeben, geschweige denn als gesichert gelten dürfen (vgl. zur neuen Kölner Wertestudie Fußnote 273 in Abschnitt 7.2.1), muss es um eine grundsätzliches Umdenken hin auf neue, wirksame Strategien gehen, wenn dem religionsbezogenen Unterricht die Werte-Erziehung als Auftrag erteilt werden soll. Auch binnenmuslimisch wird über eine neue, bewusstere Werteorientierung und ihre Auswirkung auf die islamische Erziehung diskutiert (siehe dazu Ma^cbûd 2000, 1 f. und Hamzah/Maitafsir 2000, 30 ff.).[643] Der lange unerkannt gebliebene Mangel an einer religiösen Erziehungstheorie wurde von muslimischen Fachvertretern als maßgeblicher Faktor für das Scheitern des Islam als Erziehungsmodell in muslimischen Gesellschaften identifiziert (vgl. Abschnitt 8.4.1).

643 Der Schwerpunkt dieses und anderer Beiträge aus dem Kontext islamischer Erziehung in England liegt auf dem Bereich der Familie als Wert an sich und der Werteerziehung innerhalb der Familie. Dieser Rahmen lässt sich auch an den zitierten Beiträgen in Abschnitt 8.5.3.6 nachzeichnen. Die starke Verlagerung der Wertediskussion auf Fragen der Rechtsstaatlichkeit, wenn es um Islamischen Religionsunterricht geht, scheint sich derzeit als ein deutscher Sonderfall innerhalb der europäischen Debatten darzustellen. Die Autoren Hamzah/Maitafsir haben versucht, ausgehend von der Luqmân-Passage im Koran (31:12 - 19) eine Matrix zentraler Moralwerte zu erstellen. Sie unterscheiden zwischen "Moralkonstruktionen" (aufrechter Gottesdienst, Geduld, Bescheidenheit...) und auf ihnen beruhenden "Moraltypen" (auf Gott, das Selbst, die Menschheit, Strafe und Erfolg/Lohn bezogen) und setzen sie zueinander in Bezug. Sie haben auf der Grundlage dieses Modells eine empirische Studie über das Verhalten von Schülern an nigerianischen Schulen durchgeführt.

Die zentrale Anfrage Birkenbeils an die Substanz eines Lehrplans für Religion als Unterrichtsfach zielte ab auf die ihm zu Grunde gelegte “Erziehungslehre” (Birkenbeil 1971, XI; Abschnitt 2.2.2). Das setzt voraus, dass IRU als erziehender Unterricht verstanden wird. Diese Voraussetzung ist aber, auch wenn die hier untersuchten Dokumente einen erziehenden Unterricht meinen, nirgendwo festgeschrieben. Es handelt sich lediglich noch um die bevorzugte Sichtweise der Autoren. Der Islam trifft keine Aussagen zu schulischem Unterricht. Dem IRU also einen grundsätzlich anderen Schwerpunkt zu verleihen bedeutet nicht, die Relevanz des religiösen Systems für die Erziehung in Frage zu stellen, sondern nur, den Unterricht von Aufgaben zu entlasten, die er aller Voraussicht nach nicht schultern kann.

→ Eine Lehrplankommission mit dem Auftrag, einen Lehrplan für den IRU zu erstellen, muss sich darum der Grundsatzfrage stellen, ob der Erziehungsrahmen des IRU über das hinaus angelegt werden soll, was ohnehin schon zum Auftrag der Grundschule gehört.

Denkbar wäre auch, es bei der Informierung über das tradierte religiöse System zu belassen. Somit wäre auch das Problem entschärft, die Lehrplankonstruktion könne sich im theologischen und erziehungswissenschaftlichen Konstruktivismus verlieren. Dies droht ihr dann, wenn ohne gesichertes wissenschaftliches Fundament versucht wird, eine potenziell infinite Vielfalt an sozialen und psychischen Dispositionen und Kompetenzen zu beschreiben, die die Schüler erwerben sollen. Die Wahrnehmung muslimischer Lebenssphären als Krisen- und Defizitsphären verstärkt solche konstruktivistischen Tendenzen. Es ist bereits aus der Anlage aller vorliegenden Lehrplanentwürfe für den IRU abzulesen, dass die Schüler nicht das lernen werden, was versucht wird zu lehren – noch bevor der Unterricht überhaupt richtig begonnen hat (siehe dazu auch Merkens 2001, 32 ff.; vgl. Abschnitt 2.1.3).

→ Die von McKernan (McKernan 1991, ix; vgl. Abschnitt 2.2.2) formulierten Leitfragen für die Theorie des Lehrplans können für ein gleichermaßen bezugswissenschaftlich wie wissenschaftstheoretisch bislang noch ‘frei schwebendes’ Curriculum IRU umformuliert und an Holmes Paradigma der “Ideologiefreiheit” (Holmes 1992, 8-14) entlanggeführt werden:

a) Zielrichtung:
Welche Grund legenden Absichten sollen mit dem IRU verfolgt werden?

b) Theologischer Geltungsbereich:
Welche Bereiche des Islam als System umfassender, ganzheitlicher Deutung und Gestaltung menschlichen Lebens soll der IRU abdecken?

c) Pädagogischer Geltungsbereich:
Was kann der IRU als zeitlich streng begrenztes Unternehmen in didaktisch-methodischer Hinsicht leisten?

d) Fachwissenschaftlicher Bezug:
Wie sind seine theologischen und pädagogischen Grundlinien zu begründen und zu formulieren?

e) Bildungspolitisch-systematischer Bezug:
Wie soll der IRU an die Gesamtheit anderer religiöser und nicht-religiöser Angebote angeschlossen werden, für die die Kriterien a) und b) auch zutreffen (Konturieren des Kompetenzbereichs beispielsweise gegenüber der religiösen Erziehung in Elternhaus und Moschee)?

9.1.6 Ansatz einer pragmatikorientierten Theorie der Lernzielgewinnung für den IRU

Ohne eine Festlegung in diesen fünf Punkten wird es nicht möglich sein, die erste und maßgebliche Frage der Lehrplanarbeit zu beantworten: "Wie findet und legitimiert man Lernziele?" (Westphalen 1976., 28; vgl. Abschnitt 2.2.5). Unter Zuhilfenahme der an McKernan angelehnten modellhaften Leitfragen soll dies hier an drei beispielhaften Zielsetzungen des IRU versucht werden. Es handelt sich dabei um drei Grund legende Dimensionen des IRU, die in den hier untersuchten Texten vertreten sind. Sie fließen gleichsam im Textfluss der Fachprofile ineinander, was bei der Umsetzung in oprationalisierbare Lern- und Unterrichtsziele, aber auch in eine Unterrichtsmethodik zu Problemen führen kann. Die Beispiele können nur angedacht werden und bleiben unvollständig; es geht um die Darstellung der prinzipiellen Sachverhalte:

1 IRU als *Informierung* über das religiöse System
2 IRU als *Einweisung* in das religiöse System
3 IRU als *Erziehung* im Rahmen des religiösen Systems

Quer dazu liegen andere maßgebliche Zieldimensionen von deutschsprachigem IRU, die sowohl die soziale Situation muslimischer Schülerinnen und Schüler als auch ein erziehungswissenschaftlich anschlussfähiges theologisches Profil berücksichtigen:

- Die Schüler sollen über den Islam informiert werden.
- Die Schüler sollen in die Lage versetzt werden, sich auf der Grundlage dieser Information zur Lehre des Islam zu positionieren.
- Voraussetzung dafür ist, über die Dimension der Informierung hinaus die Dimension des Erlebens zu erschließen.
- Die Schüler sollen in die Lage versetzt werden, mit ihrem muslimischen wie auch nichtmuslimischen Umfeld über diese Fragen zu kommunizieren. Hier geht es auch um die Kommunikation des einzelnen Schüler mit sich selbst, etwa im Sinne des von Dan Bar-On (Abschnitt 7.6.2.d) beschriebenen Dialogs zwischen den identitätsbildenden Faktoren.

→ **Der IRU hat also zusammengefasst die Aufgabe, die Begegnung der Schüler mit dem Islam so offen zu arrangieren, dass diese Ebenen der Kommunikation inhaltlich und sprachlich entwickel- und gestaltbar sind.**[644]

Hierzu sollen nun zur Veranschaulichung jeweils modellhaft Lernziele zu den Bereichen "Gotteslehre", "Prophetie", "Koran" und "persönlicher Glaube" (Selbstpositionierung) formuliert werden, die in den Abschnitten 7.2.3, 7.2.4 und 7.5.3 diskutiert wurden. Dabei wird hier das von McKernan abgeleitete Leitfragenmodell für die curriculare Konstruktion als Vergleichsmaßstab angelegt (siehe oben 9.1.5).

9.1.6.1 IRU als *Informierung* über das religiöse System

a) **Zielrichtung:** Die Schüler sollen über die Grund legenden Inhalte der islamischen Religionslehre informiert werden.

[644] Das muss nicht, kann aber in Richtung 'offenes Curriculum' gelesen werden. Dabei ist zu bedenken, dass die Offenheit des Lehrplans besonders im Bereich der Religion zu dem Problem führen kann, wie Ziele gewonnen, Lebenssituationen analysiert und Qualifikationen identifiziert werden können. Diese Frage erfordert "einen Dialog zwischen Didaktik und den inhaltlichen Sachansprüchen der Theologie" (Fraas 1973, 16).

b) **Theologischer Geltungsbereich:** Der IRU deckt diejenigen Bereiche des Islam ab, die gewusst werden müssen. Es handelt sich dabei um diejenigen Informationen, die für die Identifizierung des Islam als religiöses System nötig sind, zum Beispiel:
   - der Glaube (an die Verantwortung vor Gott) als Grundmotiv religiöser Lebensgestaltung,
   - der Koran und die Sunna als die Schriftgrundlagen der religiösen Lehre,
   - Religionsgemeinschaften von Muslimen als die Sozialform religiöser Lebensgestaltung.

c) **Pädagogischer Geltungsbereich:** Der IRU kann
   - über einige, Grund legende theologische Begründungszusammenhänge für die unter b) genannten Punkte informieren,
   - über ihre historischen Entstehungszusammenhänge informieren,
   - über einige ihrer wichtigsten aktuellen Ausprägungen in der Jetzt-Zeit (in bestimmten Kulturräumen) informieren (und: über soziale, politische oder psychologische Bedingungen für die jeweiligen Ausprägungen).

d) **Fachwissenschaftlicher Bezug:**
   - kognitions- und informationstheoretische Lerntheorien
   - Unterricht als *Er*klärung und *Auf*klärung

e) **Bildungspolitisch-systematischer Bezug:** Der IRU überlässt einige zentrale Aufgaben der religiösen Sozialisation anderen Systemen, die dafür geeigneter sind (Familie, Moschee): die Unterweisung in den religiösen Riten, die Sozial- und Werteerziehung, die persönliche Auseinandersetzung des Schülers mit Anfragen an die eigenen Positionierung gegenüber dem Glauben. Der IRU informiert nur über Grundlagenkenntnisse.

Hypothetische Zielformulierungen	
Themenbereich “Gott”	Die Schüler erfahren, dass Muslime an ein Leben nach dem Tod und an den einzigen Gott glauben. Die Schüler erfahren, dass diese beiden Glaubensinhalte mit dem arabischen Begriff *tauhîd* zusammengefasst werden, der die Mitte der islamischen Religionslehre bildet.
Themenbereich “Prophetie”	Die Schüler erfahren, dass der Koran über eine Reihe von historischen Gestalten berichtet, denen prophetisches Wesen und Amt zugeschrieben wird. Die Schüler lernen einige zentrale Prophetengeschichten kennen.
Themenbereich “Koran”	Die Schüler erfahren, dass der Koran für Muslime die zentrale Schriftgrundlage der islamischen Religionslehre darstellt. Die Schüler erfahren, dass das Rezitieren und das verstehende Lesen des Koran sowohl rituelle als auch lebenspraktische Bedeutung für Muslime hat.

Themenbereich “Glauben”	Die Schüler erfahren, dass die islamische Religionslehre auf einer eigenen Glaubenslehre beruht. Die Schüler erfahren, dass die islamische Glaubenslehre aus sechs fundamentalen Glaubenssätzen (-inhalten) besteht. Die Schüler erfahren, dass das Bekenntnis zu diesen Glaubenssätzen Teil des Muslimseins ist. Die Schüler erfahren, dass das Muslimsein mit dem Aussprechen des Glaubenszeugnisses (*shahâda*) seinen Anfang nimmt, sich aber nicht darin erschöpft.

9.1.6.2 IRU als *Einweisung* in das religiöse System

a) **Zielrichtung:** Die Schüler sollen die Grund legenden Regeln der islamischen Religionslehre kennenlernen und befolgen.

b) **Theologischer Geltungsbereich:** Der IRU deckt diejenigen Bereiche des Islam ab, die gekonnt und befolgt werden müssen. Es handelt sich dabei um diejenigen Riten und Lebensregeln, die für die Identifizierung des Schülers als Muslim nötig sind, zum Beispiel:
- das Aussprechen des Glaubensbekenntnisses (gegenüber Gott, vor sich selbst, vor anderen),
- der Koran und die Sunna als Bestandteil der eigenen religiösen Lebensgestaltung,
- die eigene Religionsgemeinschaft als Sozialraum religiöser Lebensgestaltung.

c) **Pädagogischer Geltungsbereich:** Der IRU kann
- über die Vorzüge (den Lohn im Jenseits, den Segen im Diesseits) informieren, welche die Einhaltung der Regeln und Riten mit sich bringen
- über die in der Religionslehre genannten Folgen informieren, falls die religiösen Riten und Regeln nicht eingehalten werden,
- die Schüler bezüglich der Einübung einer bestimmten Ausprägung des Islam in der Jetzt-Zeit (in einem bestimmten Kulturraum) anleiten.

d) **Fachwissenschaftlicher Bezug:**
- eine islamisch-theologisch fundierte Religionspädagogik
- Unterricht als Unterweisung und Einübung

e) **Bildungspolitisch-systematischer Bezug:**
Der IRU übernimmt mit der Einübung von Regeln und Riten für die religiöse Lebensgestaltung eine Teilaufgabe anderer gesellschaftlicher Systeme, weil sie selbst dieser Aufgabe nicht mehr gerecht werden (Elternhaus) oder weil sie die Schüler nicht erreichen (Moschee).

Hypothetische Zielformulierungen	
Themenbereich "Gott"	Die Schüler erfahren, dass Gott ihr Gegenüber ist. Die Schüler erfahren, dass Gott ihnen das Angebot macht, in Beziehung zu ihm zu treten. Die Schüler erfahren, dass der Islam ihnen dabei hilft, diese Beziehung zu gestalten. Die Schüler lernen und üben ein, wie sie Gott ansprechen können.
Themenbereich "Prophetie"	Die Schüler erfahren, dass die prophetischen Gestalten in vielerlei Hinsicht für eine islamische Lebensgestaltung von Bedeutung sind: • die Auseinandersetzung der Muslime mit persönlichen Glaubensfragen, • Fragen der Gestaltung ihres Zusammenlebens in religiöser Gemeinschaft, • Fragen ethisch guten Verhaltens... Die Schüler erfahren, dass die Propheten nicht im eigenen Namen, sondern im Namen Gottes gesprochen haben; sie haben mit ihrer Lehre bestehendes Unrecht angeklagt.
Themenbereich "Koran"	Die Schüler erfahren, dass der Koran für ihre persönliche Lebensgestaltung die wichtigste Grundlage darstellt. Die Schüler lernen, was beim Lesen des Koran beachtet werden muss/lernen, den Koran im Gebet zu rezitieren/zu lesen...
Themenbereich "Glauben"	Die Schüler lernen die sechs fundamentalen Glaubenssätze (-inhalte) kennen bzw. auswendig. Die Schüler lernen, welche Bedeutung die Glaubenssätze für sie selbst haben. Die Schüler sprechen das islamische Glaubenszeugnis (*shahâda*) auf arabisch und deutsch nach und lernen es auswendig.

9.1.6.3 IRU als *Erziehung* im Rahmen des religiösen Systems

a) Zielrichtung: Die Schüler sollen zu einer Entscheidung dahingehend gelangen, ob sie sich gemäß den Grund legenden ethischen Werten des Islam verhalten wollen und wie sie das bewerkstelligen können.

b) Theologischer Geltungsbereich: Der IRU deckt diejenigen Bereiche des Islam ab, welche die allgemeinen und besonderen sozialethischen Werte menschlichen Lebens betreffen. Diese werden sichtbar in guten Verhaltensweisen, die die Identifizierung der guten Haltung des Schülers als Muslim ermöglichen, zum Beispiel:
- das Bejahen des Glaubensbekenntnisses (gegenüber Gott, vor sich selbst, vor anderen) als Anlass und Motiv der persönlichen religiösen Motivation,
- der Koran und die Sunna als verbindliche Grundlagen für die eigene Gestaltung aller und nicht nur der im engeren Sinne religiösen Lebensbereiche,
- die mitmenschliche Gemeinschaft als Sozialraum der gesamten Lebensgestaltung entlang religiöser Motive.

c) Pädagogischer Geltungsbereich: Der IRU kann
- den Sinn religiöser Regeln und Riten erarbeiten und kritisch befragen,
- die historischen und geistigen Bedingungen für die Entwicklung bestimmter religiöser

Regeln nachzeichnen und sie auf ihre fundamentalen ethischen Prinzipien zurückführen,
- die Schüler anleiten, sich eine eigene und selbst verantwortete Ausprägung des Islam in der Jetzt-Zeit (in einem bestimmten Kulturraum) zu erarbeiten.

d) Fachwissenschaftlicher Bezug:
- eine 'modernefähige', das heißt an die Erziehungs- und Unterrichtswissenschaften anbindungsfähige und ideologiefreie islamische Theologie
- eine entwicklungs-, sozial- und lernpsychologisch fundierte Religionspädagogik
- Unterricht als Raum des Erlebens und des unvoreingenommenen, sanktionsfreien Reflektierens

e) Bildungspolitisch-systematischer Bezug: Der IRU überlässt die Informierung über Regeln und Riten und ihre Einübung als Teilaufgabe anderen gesellschaftlichen Systemen (Elternhaus, Moschee). Er setzt voraus, dass diese ihrer Aufgabe gerecht werden und vertieft die Auseinandersetzung mit den auf die Wertevermittlung bezogenen Inhalten der Religionslehre (reflektierende Durchdringung).

Hypothetische Zielformulierungen	
Themenbereich "Gott"	Die Schüler entwickeln ein Gefühl der persönlichen Verantwortbarkeit gegenüber Gott. Die Schüler lernen, ihr Leben 'im Angesicht Gottes' (*ihsân*; vgl. Abschnitt 8.2.3.4.g) zu gestalten. Die Schüler lernen, ihre mitmenschliche Gemeinschaft als eine Solidargemeinschaft zu sehen, deren Mitglieder gegenseitig sowie gegenüber Gott bestimmte Rechte und Pflichten haben.
Themenbereich "Prophetie"	Die Schüler erfahren, dass die Botschaften der im Koran erwähnten Gesandten Gottes für ihr jetziges und zukünftiges Leben von Bedeutung sind. Die Schüler lernen, wie sie bestimmte Inhalte der prophetischen Botschaften für die Gestaltung ihres eigenen Lebens nutzen können: • die eigene Auseinandersetzung mit persönlichen Glaubensfragen, • der eigene Beitrag für das Zusammenleben in religiöser Gemeinschaft, • das eigene ethisch gute Verhalten...
Themenbereich "Koran"	Die Schüler erkunden, wie sie den Koran in ihrem eigenen Leben umsetzen können.
Themenbereich "Glauben"	Die Schüler setzen sich mit der Frage auseinander, wie sie sich selbst zum Glauben allgemein und zu den islamischen Glaubensinhalten im Besonderen positionieren können. Die Schüler lernen, sich mit Mitmenschen, die in Glaubensfragen eine andere Position vertreten, argumentativ auseinander zu setzen. Die Schüler begreifen, dass sich persönliche Glaubenswelten der verstehenden Erfassung entziehen können und dass jeder Mensch in der Ausgestaltung seiner persönlichen Glaubenswelt frei ist.

9.2 ZUM RELIGIONSPÄDAGOGISCHEN BEDINGUNGSGEFÜGE FÜR DAS SPRACHLICHE PROFIL VON IRU-LEHRPLÄNEN

9.2.1 Erwartungs- und Leistungsdiagnose

Im vorangegangenen Abschnitt wurden die Ziele in der rechten Spalte in den Indikativ gesetzt: Die Schüler erfahren, lernen, üben ein... Wie bereits in den analysierten Beispielen in Kapitel 6 aufgezeigt, sind derartige Indikative im Zweifelsfall modal zu lesen und nicht als Tatsachenfeststellung: Die Schüler *sollen* etwas Bestimmtes erfahren, lernen oder einüben; es wird von ihnen *erwartet*. Dies ist eine für Lehrpläne übliche sprachliche Konvention, Ziele zu formulieren. Problematisch dabei ist: Erreichen die Schüler die (nachprüfbaren) Ziele nicht, bleibt die Frage offen, ob sie nicht gelernt haben, was gelehrt wurde, oder ob nicht (oder unfachmännisch) gelehrt wurde, was sie hätten lernen sollen. Es ist kaum in Zweifel zu ziehen, dass sich im Rahmen von Schule als Institution (eines auf skalierter Leistungsbemessung beruhenden Berechtigungssystems) diese Unschärfe zu Ungunsten der Lernenden auswirken kann (das betrifft besonders Dokument IFB; vgl. Abschnitt 7.5.6.14).

In den hier untersuchten Dokumenten fließen die Handlungsanweisungen, die sich auf das Lehren beziehen, mit denjenigen des Lernens ineinander. In Abschnitt 7.5.1 wurden erstere herausgefiltert, sortiert und diskutiert. Hier ist für die zukünftige Lehrplanarbeit mehr Trennschärfe vonnöten. In welchem Modus welche Verben geführt werden, die Lehr- oder Lernhandeln beschreiben, entscheidet sich entlang der Verhältnisbestimmung zwischen der theoretischen Grundlegung des Lehrplans und Fragen der Leistungsdiagnose. Mit den Zielformulierungen des Lehrplans werden die Erwartungen der Lehrplankonstrukteure (über die Anlage der Leistungsdiagnose) unmittelbar auf den Schüler projiziert. Die in den vorliegenden Dokumenten manifesten und latenten Erwartungen der Autoren sind, wie die Analyse in Kapitel 7 insgesamt gezeigt hat, zu hoch angesetzt. Damit stehen diese Entwürfe jedoch nicht allein; es handelt sich um ein Grundproblem der Lehrplankonstruktion (siehe Abschnitt 2.2.10). Dabei geht es nicht einfach nur um die Frage der so genannten ‘optimalen Passung’ zwischen Stoff, Methode und Schüler, um Überforderung zu vermeiden, sondern um die Frage des gesellschaftlichen Bezugsrahmens eines Lehrplans insgesamt. Wie in Abschnitt 7.2.4 dargestellt, ist dieser Rahmen von den Autoren weit gehend ohne Rückbezug auf soziologische oder psychologische Grundlagen konstruiert worden.[645] Die Konstruktionsmerkmale können in Einzelfällen auf theologische Denkmuster zurückgeführt werden; insgesamt gesehen aber spiegeln sie am stärksten die implizite ‘private’ Autorensignatur der Dokumente wider.

→ **Es wäre darum aus pragmatischen Gründen darüber nachzudenken, nur diejenigen Lehrplaninhalte als ‘vermittel- und abprüfbar’ einzustufen, die unter den Bereich IRU als Informierung über das religiöse System (siehe oben 9.1.6.1) fallen. Das muss nicht bedeuten, dass der Unterricht dadurch ein auf kognitiv gesteuerte Informationsverarbeitung gerichtetes Übergewicht erhält. Es bedeutet vielmehr, dass alle übrigen Lernsphären von jedwedem Erwartungsdruck freigehalten werden können, was auch der Forderung repräsentativer muslimischer Stimmen zur islamischen Erziehungstheorie entspräche (siehe dazu Abschnitt 8.4.4).**

---

645 ZMD042: “eine materialistisch geprägte Welt”; ZMD048: “eine Welt der harmonischen Ganzheit”; IRH 124: “eine hochtechnisierte und sich schnell verändernde Umwelt”; IFB 039 und IPD055: “die Welt als vorfind- und erlebbare Realität”; IFB 098 und IPD115: “Innerweltlichkeit” vs. “Außerweltlichkeit”

9.2.2 'Gesinnungsprägung'[646]

Damit ließe sich bestimmten Grundrisiken eines IRU (und vermutlich jedes Religionsunterrichts) entgegenwirken, was an folgendem Beispiel verdeutlicht werden soll: Ein Schüler spricht das muslimische Glaubenszeugnis (*shahâda*).[647] Er kann das aus unterschiedlichen Gründen tun, zum Beispiel: 1. Er teilt mit, was er auswendig gelernt hat. Er wurde über Wortlaut und Sinn des Glaubenszeugnisses informiert und gebeten, es auswendig zu lernen; oder: 2. Er verleiht seiner persönlichen Haltung zu diesem islamischen Glaubenssatz Ausdruck, indem der ihn ausspricht und bekräftigt.

In ersterem Fall hätte der IRU gemäß seiner Anlage als 'Informierung' sein Ziel erreicht, in seiner Ausrichtung hin auf Erziehung als 'islamische Erziehung' noch nicht. Wie in Abschnitt 8.4.4 beschrieben, hätte im zweiten Fall der IRU als religiös erziehender Unterricht sein Ziel nur dann erreicht, wenn der Schüler seine ehrliche Überzeugung mitteilt. Es steht indes zu erwarten, dass Religionslehrkräfte, die selbst religiös motiviert sind, den Schülern gegenüber ihrer Freude darüber Ausdruck verleihen. Sie werden um so stärker dazu tendieren, gegenüber ihren Schülern diesen 'Erfüllungshorizont' zu errichten, je eindeutiger sie sich in das Profil einer islamisch vorbildlichen Lehrkraft einfügen, welches (nicht nur) von den Autoren der hier untersuchten Dokumente erwartet wird (siehe dazu den Abschnitt 7.6.2.f). Das mag als zur 'Natur' religiösen Unterrichts dazugehörig gelten und soll hier nicht übermäßig problematisiert werden. Aber:

→ **Für die theoretische Grundlegung eines IRU-Lehrplans muss vorab die Frage geklärt werden, inwieweit der Unterricht in dieser Hinsicht 'gesinnungsprägend' sein soll – oder inwieweit er diesen absehbaren psychologischen Prozessen der unterrichtlichen Interaktion entgegenwirken soll. Dies findet im sprachlichen Profil des IRU-Lehrplans seinen Niederschlag.**

Die muslimischen Stimmen gehen in dieser Frage, wie in Abschnitt 8.4 dargestellt, nicht konform (siehe auch Abschnitt 7.5.6.13, Fußnote 425 zur Studie von S. Prasodjo). Was für Fragen der nicht formellen religiösen Erziehung vielleicht als erwünschter Effekt gelten darf, könnte für den schulischen IRU bedeuten, sich in religiösen Erziehungserwartungen zu verlieren, die er nicht erfüllen kann.

---

646 Hier stünde auch eine Reihe alternativer Begriffe zur Verfügung, nach denen in der evangelischen Religionspädagogik differenziert wurde, wie Stimmung, Gefühl, Gemüt... "Die Erziehungsaufgabe besteht darin, dem Kind zur Kultivierung und Bewusstmachung seines Gefühlslebens zu verhelfen [...] entlang dreier methodischer Prinzipien": die Lokalisierung (Situationszusammenhang), die Differenzierung (dumpfe, unpräzise Regungen aufweichen durch Spezifikation des Anlasses, was oft ein sprachliches Problem ist) und die Benennung (siehe dazu Fraas 1973, 150 - 153). Mit dem 'Gemüt' ist eine christlich-theologische Vokabel gegeben, die erziehungswissenschaftlich schwer operationalisierbar ist: "Überall da, wo dem Menschen Gestalt gegenübertritt, entspringt im Innern des Menschen Gemüt [...] Wo Gestalt verschwindet, wird der Mensch krank [...] und fällt der Hand anheim, die aus dem Nichts nach ihm greift und sein Wesen auflöst" (Fraas 1973, 157, mit Verweis auf H. Friedmann 1956). Diskutiert wurde die Kategorie des Gemüts angesichts der Gefahr des Humanitätsverlusts durch die um sich greifende Differenzierung in allen Lebensbereichen, und somit der Gefahr, dem Schöpfungsauftrag zum Gestalten nicht mehr gerecht werden zu können (siehe dazu Fraas 1973, 158).

647 Diese Beispiel wird hier gewählt, weil es in ähnlicher Form in einem der untersuchten Texte (Dokument IFB) auftaucht (siehe dazu Abschnitt 7.5.6.14): Die Note "sehr gut" soll vergeben werden für den Leistungsbereich "eigene Gottesvorstellungen verbalisieren und erklären können", die Noten "ausreichend" für den Leistungsbereich "den 1. Teil der *Shahâda* sprechen und verstehen können". Zudem haben Autoren wie al-Kilâni das Sprechen der *Shahâda* zum Ausgangspunkt für einige ihrer erziehungstheoretischen Erörterungen genommen.

Dieser Problembereich lässt sich auch aus anderer Richtung in den Blick nehmen: Von Seiten eines am religiösen Bekenntnis orientierten, 'verkündenden' Unterrichts kann argumentiert werden, dass nicht authentisch über den Glauben informieren kann, wer ihn nicht zu leben und zu vertreten weiß. Hier liegt eines der Grundargumente für den Religionsunterricht nach Grundgesetzartikel 7.3 (siehe Abschnitt 2.4.2). Über die Inhalte von Religionen kann auch in Form von Religionskunde informiert werden. Aber: Wäre eine sich zum Islam bekennende Lehrkraft im Rahmen ihres IRU in der Lage, ihrerseits Informierung von Verkündigung so zu trennen, dass diese unterschiedlichen Perspektiven für die Schüler erkennbar werden – und zwar nicht nur im Hinblick auf *andere* Religionen, sondern auch auf die *eigene*? Denn damit wäre eine Grund legende Kompetenz beschrieben, auf die ein IRU dann ausgerichtet sein muss, wenn er zwei Gesichtspunkten gerecht werden soll:

- den Argumenten für eine lehrplantheoretische Grundlegung wie in Abschnitt 9.1.6 beschrieben, und
- den Argumenten der muslimisch-theologischer Fundierung einer indoktrinationsfreien religiösen Erziehungstheorie, wie in Abschnitt 8.4.4 beschrieben.

Die hier andiskutierten Grundsatzfragen wirken sich auf das sprachliche Profil des IRU-Lehrplans aus: Es bleibt diffus, wenn sie nicht vorab geklärt werden, und erschwert so die Orientierung der Lehrkräfte hinsichtlich der methodischen Umsetzung. Der Mangel an Kontrast zwischen den unter 9.1.6 dargestellten möglichen Schwerpunktsetzungen innerhalb eines IRU tritt auch in allen hier untersuchten Dokumenten zu Tage. Hierin liegt vermutlich der Grund für die Zurückhaltung ihrer Autoren, eindeutige Aussagen zur Unterrichtsmethodik zu treffen.

9.2.3 Zur Frage arabischer Fremdwörter im IRU-Lehrplan

Wie in Abschnitt 6.4 dargestellt, enthalten die hier untersuchten Texte eine Reihe von Begriffen, die durch Umschrift in das lateinische Alphabet aus dem Koran-Arabischen ins Deutsche übertragen wurden. Aber auch der Lehrplan für den Erlanger Schulversuch Islamunterricht enthält solche Begriffe, sogar mehr als in den Lehrplänen aus muslimischer Feder. Verantwortlich dafür zeichnen die muslimischen Kommissionsmitglieder und -berater: Ihr Anliegen war es, sowohl Erläuterungen im Fachprofil als auch Lehrinhalte in den Lehrplanspalten an diejenigen Gegenstandsbereiche der islamischen Religionslehre anzulehnen, über die sich (nicht nur arabischsprachige) Muslime leicht verständigen können, wenn sie sie hören oder lesen. Ein Begriff wie "Glaubenslehre" bedarf einer genauen Erklärung, um ihn für den Islam zu präzisieren und von der christlichen Glaubenslehre abzugrenzen. Das wird mit dem in Klammern gesetztem Begriff *ᶜaqîdah* ([ISB] 2004, 4) für den muslimischen Rezipienten des Lehrplans sofort deutlich. Für den arabischsprachigen Rezipienten schwingen insbesondere diejenigen Konnotationen des arabischen Begriffs mit, die letztlich in der Explikation oder in den Lehrinhalten zu Tage treten sollten – hier: "das Binden", "das Knoten"; gemeint sind die Inhalte, die die Bindung zwischen dem Menschen und Gott 'festigen'. Ähnliches gilt für einen Begriff wie *ᶜibâdah* (in seiner eng geführten Begriffsdeutung "gottesdienstliche Handlungen", "Riten"[648]); auf die Bezeichnung "katechetische Inhalte" wie in den Dokumenten IFB und IPD (IFB062 und IPD079) wurde auf Grund der Nähe des Begriffs zur christlichen Unterweisung verzichtet.

---

648 Siehe dazu auch Zaidan 1996.

Der Einbezug solcher Begriffe ist mehr als nur Kolorit; es geht um die theologische Präzisierung dessen, was der Lehrplan mitzuteilen hat. Ein eigenes, 'islamisches' deutschsprachiges Register fehlt, auch wenn es muslimischerseits Versuche in dieser Richtung gegeben hat (siehe [IIIT] 1988). Im Rahmen der Arbeit an dem Erlanger Versuchslehrplan wurde darüber diskutiert, ob solche Begriffe überhaupt Verwendung finden sollten. Es sprechen Gründe sowohl für als auch gegen den systematischen Einbezug arabischer Begriffe in den Lehrplan:

Contra	Pro
• Ein deutschsprachiger Lehrplan für einen deutschsprachigen IRU verliert für denjenigen an Transparenz, der mit der Materie nicht vertraut ist.	• Der Lehrplan gewinnt für muslimische wie für nicht-muslimische Rezipienten gleichermaßen an Transparenz, wenn solchen Begriffen immer genaue Explikationen vorangehen.
• Noch fehlt eine theologisch-wissenschaftliche Instanz, die prüfen kann, ob die deutschsprachigen Explikationen wirklich genau wiedergeben, was mit den arabischen Begriffen 'gemeint' ist.	• Gerade weil eine theologische Lehrinstanz fehlt, an der sich die Lehrplankonstruktion orientieren kann, dokumentiert die Kommission, auf welche Grunddaten der Religionslehre sie sich bezieht.
• Muslime unterschiedlicher Kulturräume oder mit unterschiedlichem Kenntnisstand verbinden mit einem bestimmten Begriff bevorzugte Deutungen (*ᶜibâdah* = "alle Handlungen des Menschen, die mit einer auf Gott ausgerichteten Absicht getan werden" oder "nur die gottesdienstlich-rituellen Handlungen im engeren Sinne wie zum Beispiel das Gebet").	• Es ist nicht Aufgabe der Lehrplankommission, allen denkbaren Bedeutungszuschreibungen zu einem Begriff gerecht zu werden. Ihre Aufgabe ist es, inhaltlich und begrifflich zu präzisieren, wo der Lehrplan theologisch einzuordnen ist (Theologiewirksamkeit), alles Weitere aber offen zu halten.
• Grundschüler, die sich eventuell noch mit dem Deutschen als Zweitsprache zu beschäftigen haben, werden dadurch überfordert.	• Auch Grundschüler müssen in dem Maß theologisch-begrifflich gebildet werden, wie es den Diskursen in ihren Gemeinschaften entspricht.
• Es wird ersichtlich, dass die Erklärung theologisch bedeutsamer Begriffe der Lehrerbildung oder einer Handreichung vorbehalten bleiben sollte und nicht dem Lehrplan aufgebürdet werden darf.	• Es muss in Erwägung gezogen werden, dass ein Lehrplan in die Unterrichtswirklichkeit einfließt, lange bevor das Thema in der Lehrerbildung verankert ist.

Als Fazit dieses Abgleichs an Argumenten kann vorläufig festgehalten werden:

→ Zeitgleich mit dem Lehrplan könnte eine ausführliche Handreichung erarbeitet werden. Sie wäre der geeignete Ort, die Materie dort zu vertiefen, wo der Lehrplan es nicht kann. Der Grund, die theologisch-begriffliche Explikation doch besser aus dem Lehrplandokument herauszuhalten, liegt in dem Risiko, dass sie zum Lehr- und Lerninhalt des Unterrichts gemacht wird.

Das mittlere Maß zwischen der Verwendung arabischer Begriffe und dem völligen Verzicht darauf dokumentieren für IRU-Lehrpläne die theologischen Orientierungsparameter, so wie sie zwischen ihren Autorinnen und Autoren diskutiert wurden. Es handelt sich dabei um einen Kompromiss zwischen einer theologisch-wissenschaftsnahen Fachsprache und einem 'verteilersprachlichen' Register. Die unterrichtliche Begriffsbildung im IRU ist somit zwangs-läufig auf mehreren Ebenen anzusiedeln.

→ Die Frage der Begriffsbildung als Unterrichtsprinzip wird zu einem zentralen Thema des IRU:
- die Einführung, Erarbeitung und Sicherung islamisch-theologischer Begriffe in ihrer im Rahmen theologischen Denkens üblichen Wortgestalt (am Arabischen orientiert);
- die Einführung, Erarbeitung und Sicherung islamisch-theologischer Begriffe in ihrer unter religiösen Gemeinschaften jeweils üblichen Wortgestalt (an den Muttersprachen der Schüler orientiert);
- die Einführung, Erarbeitung und Sicherung islamisch-theologischer Begriffe in ihrem Bedeutungsgehalt, der ihre Vermittlung in nicht-muslimische Sozialräume ermöglicht (am Deutschen als Erst- oder Zweitsprache der Schüler orientiert).

Diese drei Ebenen sind prinzipieller Natur und müssen für die Gestaltung des sprachlichen Profils eines IRU-Lehrplans differenziert betrachtet werden.

→ Dazu könnte es sich als hilfreich erweisen, diese Begriffe, wie sie im Kommissionsdiskurs anfallen, zu sammeln und als Glossar anzulegen. Aus diesem, aller Voraussicht nach sehr umfangreichen, Arbeitsglossar müsste dann eine Liste derjenigen wichtigsten Begriffe erstellt werden, die die Schüler kennen sollen (ähnlich dem Grundwortschatz für den Fachbereich der Rechtschreibung in Grundschul-Lehrplänen, nur nicht so umfangreich). Ein derartiges Glossar sollte vor allem für die Lehrkräfte eine Hilfe sein, die ihnen die orthographisch angemessenen Formen für die Verschriftlichung (Tafelbild, Schülerhefte) aufzeigt. Es kann mehrsprachig-kontrastivisch angelegt sein (arabisch, arabisch in lateinischer Umschrift, eine angemessene 'eingedeutschte' Version, türkisch...). Begriffe, die für die Konturierung des theologischen Profils wichtig waren, müssen nicht unbedingt von den Schülern gelernt werden. Sie können in der Handreichung abgehandelt werden.

9.3 DAS RELIGIONSPÄDAGOGISCHE PROFIL EINES LEHRPLANS FÜR DEN IRU

Das religionspädagogische Grundprofil des IRU entscheidet sich entlang der Frage, wie die in Abschnitt 9.1.6 dargestellten Charakteristika gewichtet sein sollen, und hat jeweils Auswirkung auf die theologischen Begründungen für die Formulierung von Inhalten hinsichtlich der Methodik ihrer Lehre und der Prozesse des Lernens. Hier kann es nicht darum gehen, die Konstruktion des Lehrplans zum Anwendungsfall aller denkbaren Theorien des Unterrichts und des Lernens zu machen; dazu ist die Materie des IRU an sich zu spezifisch. Antworten auf spezifische Anfragen an bestimmte Inhalte und ihre geeignete Lehrmethode (Sind Dilemma-Geschichten für exemplarisches Lernen sinnvoll, oder sind die in ihnen enthaltenen Ereignisse zu singulär und zu spektakulär?) müssen aus der Praxis der nun angelaufenen Schulversuche gewonnen werden.

Aus der Analyse der muslimischen Lehrplanentwürfe jedoch lassen sich diejenigen inhaltlichen, erziehungstheoretischen und unterrichtsmethodischen Grundlinien gewinnen, wie sie zumindest ihre muslimischen Autorinnen und Autoren gemeinsam für wichtig erachten. Es handelt sich dabei teilweise um sehr Grund legende Überlegungen, wie sie auch in den in Kapitel 8 vorgestellten 'Professionalisierungsdiskursen' unter Muslimen anderer Länder angestellt werden. Sie sollten für die zukünftige Konstruktion von Lehrplänen für den IRU berücksichtigt werden.

9.3.1 Die Inhaltsebene

Die unter Abschnitt 9.1.6 formulierte Gesamtaufgabe des IRU als 'Begegnungs-Arrangement' berührt die Frage, ob der Schüler den Islam für sich bejahen oder verneinen will. Als Pendant zur verfassungsrechtlich grundgelegten negativen Entscheidungsfreiheit gegenüber religiösen Bekenntnissen gilt für den IRU: Auch *innerhalb* einer religiös definierbaren Struktur wie dem Religionsunterricht gilt die negative Bekenntnisfreiheit. Andersherum argumentiert: Die Übernahme eines religiös beschreibbaren sozialen Rollenprofils beruht auf der zwischenmenschlichen Vereinbarung hinsichtlich der Axiologie bestimmter Grund legender Werte der Religion. Voraussetzung ist, dass sie bejaht werden. Aber:

→ **Aufgabe der IRU wird es nicht sein können, die Schüler zur Bejahung des Islam und des Glaubens zu führen, sondern sicherzustellen, dass Bejahung oder Verneinung – oder aber auch Enthaltung – auf einer objektivierbaren und für den Schüler selbst nachprüfbaren Grundlage erfolgen.**[649]

Sowohl die unter 9.1.6 beschriebenen 'quer liegenden' Zieldimensionen, als auch die axiologischen Wertekriterien erfordern eine Zieltaxonomie, die sich von einer rein an theologischen Themenfeldern orientierten Lehrplanstruktur unterscheidet. Die didaktische Reduktion der kaum fassbaren Vielfalt theologischer Themen erschöpft sich nicht in der Systematisierung und Eingrenzung ihrer Menge – und: Die Rückführung der Grund legenden Inhalte in das 'ganzheitliche Ganze' des Islam gelingt nicht durch die Spreizung des Elementaren in die Breite des Themenfelds:

→ **Auch eine mögliche Minimalzahl theologischer Themen ermöglicht eine theoretisch unbegrenzte Bezugsetzung zu den axiologischen Werte-Kriterien. Die Auswahl dieser Kriterien kann sich entlang des ihnen zugeschriebenen 'Erziehungswerts' orientieren. Das ist unverfänglicher als die Auswahl einer Maximalzahl möglicher theologischer Inhalte. Hier liegt ein Paradoxon begründet:**

- **Je *mehr* Inhalte in den IRU aufgenommen werden, desto *diffuser* gestaltet sich die Begründung, warum andere Inhalte nicht aufgenommen wurden.**
- **Je *weniger* Inhalte aufgenommen werden, desto *eindeutiger* lässt sich begründen, warum eben diese Inhalte anderen gegenüber bevorzugt werden.**

In ersterem Fall verschiebt sich die Begründung auf die theologische Ebene, in letzterem auf die unterrichtspragmatische. Sie ist gegenüber der ersteren empirisch objektivierbarer und methodisch operationaliserbarer und sichert ein Curriculum IRU besser ab gegenüber ideologisch motivierter Kritik.

Das Arrangement einiger weniger, expemplarischer Inhalte um die "axiologische[650] Wertehierarchie" (Ahmad 1984, 43) herum hilft, den Lehrplan spiralförmig anzulegen, so wie das aus islamisch-theologischer und aus grundschulpädagogischer Sicht gefordert werden kann (einführen, erarbeiten sichern – später wieder aufgreifen, vertiefen, reflektieren...; vgl. die Abschnitte 7.2.4, 7.4.2 und 7.5.6.5.a).

---

[649] Als Ziel religiöser Erziehung ist Glaube unverfügbar und nicht weitergebbar. Im Hinblick auf die Erziehung zu Mündigkeit ist der religiöser Erzieher in seiner Bereitschaft zur "Selbstverleugnung" (Fraas 1973, 20) gefordert, seine persönliche Erfahrung nicht zu verabsolutieren und "abweichende Typverwirklichung" zuzulassen (a.a.O., 21).

[650] D.h. auf die philosophische Wertelehre bezogen; auch: 'axiomatisch' im Sinne von 'auf (Wert)Grundsätze bezogen, die als absolut richtig und gültig anerkannt sind und die keiner wissenschaftlichen Ableitung bedürfen'.

Für Fragen des *gender issue* im Islam, die als für Fragen der religiösen Erziehung bedeutend eingestuft werden können, wurden von Ahmad (1984, 43) folgende axiologische Kriterien formuliert und sowohl theologisch als auch in sozialisationstheoretischer Hinsicht begründet (vgl. die Koranstellen 49:13, 30:22, 35:28, 20:114 und 103:3):

theologisch-normativ	sozialisationsbezogen
Wahrheit (*al-haqq*) Gerechtigkeit (*al-ᶜadl*) Freiheit (*al-hurriyya*) Wissen (*al-ᶜilm*) Freiheit des Willens (*al-qadr* und *al-kasb*) ...	Glauben Gottesfurcht Urteilsvermögen Stehvermögen Geduld ...

Dies stellt bei Ahmad keinen vollständigen Kanon, sondern nur eine beispielhafte Aufzählung dar. Es ist leicht zu ersehen, dass sich der Aussagegehalt derjenigen Koranstellen, denen diese Begriffe entnommen wurden, nicht vorrangig auf das soziale Rollenverständnis von Mann und Frau im Islam beziehen. Sie wurden vom Autor dazu in Bezug gesetzt, weil sie ihm dafür geeignet schienen – nach Maßgabe philologischer und theologischer Kriterien der Koranhermeneutik. Es sind auch andere Bezüge möglich: Die beiden Koranstellen 30:22 und 35:28 (Verschiedenartigkeit der Hautfarben und Sprachen als von Gott in der Schöpfung vorgesehen) wären beispielsweise auch geeignet, die in den hier untersuchten Dokumenten vertretene Forderung nach "Erziehung zu Antirassimus" im IRU zu begründen. Die Vielfalt solcher Bezugsetzungen ist auf der Grundlage von Koran und Sunna beinahe unbegrenzt. Erst über solche Richtungsbestimmungen gewinnt der Lehrplan für den IRU sein eigentliches theologisches Profil, nicht über die in ihm vertretenen theologischen Themen selbst.

In dieser Hinsicht ließe sich der IRU allein mit Hilfe einiger weniger Inhalte bestreiten. Folgende 'experimentelle Kernmatrix' stellt dahingehend eine Überzeichnung dar; damit soll nur der hier besprochene Sachverhalt verdeutlicht werden:

1	die religiöse Selbstpositionierung	die Sure 112 und das Glaubensbekenntnis (*shahâda*)
2	die religiöse Ethik	die Sure 103 und ihre zentralen axiologischen Kriterien des Glaubens, des guten Tuns, der Solidarität, der Wahrhaftigkeit und der Geduld
3	die religiöse Praxis	die Sure 1 und die Praxis des Gebets
4	die religiöse Lehre in ihrer theologiegeschichtlichen und historischen Dimension	die Abrahamsgeschichte die Biographie Muhammads
5	die religiöse Lehre in ihrer interreligiösen Dimension	der Koranvers 16:125 und seine Kriterien einer positiven und konstruktiven Streitkultur

Dies als alleiniges Orientierungsmuster einem Lehrplan zu Grunde gelegt, würde vermutlich Widerspruch sowohl von Seiten der islamischen Theologie als auch der Kultusbehörden hervorrufen. Theologisch ließe sich aber dagegenhalten, dass Muhammad (in einem viel zitierten Hadith) der Sure 112 das Gewicht von "einem Drittel des Korans" beigemessen und von Vers

65:2-3[651] und ähnlichen gar gesagt hat, sie könnten als *einziger* Koranvers für die Religionslehre genügen, würden sich die Menschen nur darauf einlassen. Zudem wird von Muslimen immer wieder ein Modell der Curriculumkonstruktion angedacht, das sich an dem so genannten *tauhîd* als in letzter Konsequenz *einzigem* Lehrsatz des Islam orientiert. Auch derart minimalistische Zugänge zeitigen vielfältige Erkenntnisse, die nicht nur theologisch oder religionspädagogisch, sondern auch lehrplantheoretisch überraschende Ergebnisse liefern (siehe dazu Baba 2000, 15 ff.). Sie sind indes mehr der angelsächsischen Tradition des thematischen *syllabus* zuzurechnen und vermutlich nicht mit Prinzipien der Lehrplankonstruktion vereinbar, die auf der Zusammenführung von Erziehungs-, Lern- sowie Unterrichtszielen und Lehrinhalten beruhen.

Mit Blick auf die interreligiöse Dimension würde wohl auch zu Recht bemängelt, dass Vers 16:125 unter Punkt 5 in obiger Matrix für sich genommen nicht die Dimension des originalen Erlebens anderer Glaubenssysteme eröffnet, so wie sie für die religiöse Erziehung im Kontext des Schullebens (Toleranzgedanke) zu beschreiben wäre. Eine positive Diskurskultur erfordert Information und Meinungsbildung. An Hand einer 'Kernmatrix' des IRU, so wie oben dargestellt, wäre aber der Nachweis zu führen, dass auch für die interreligiöse Begegnung aus muslimischer Sicht die axiologischen Kriterien unter Punkt 2 den Vorrang hätten gegenüber einer in ihrer Breite angelegten Informierung über das jeweils andere religiöse System. Zudem wäre hier zu begründen, warum Interreligiosität als Trialog zwischen den drei als 'abrahamitisch' bezeichneten Religionen prinzipiell keinen Vorrang hat vor dem Dialog mit 'nicht-abrahamitischen' Weltanschauungen und Religionen. Daraus folgt:

→ Bevor mit der Entfaltung der Lehrinhalte eines IRU-Lehrplans für die Grundschule begonnen wird, sollte eine thematische Achse konstruiert werden, die die zentralen Wertekriterien enthält, auf die sich eine Lehrplankommission verständigen möchte. Je knapper, desto klarer das spätere theologische und religionspädagogische Profil des Lehrplans und damit des Unterrichts. Diesem axiologischen Kern können theologische und erziehungsphilosophische Argumente zu Grunde gelegt werden, aber auch politische. Um diese Achse herum lassen sich die Lehrinhalte (in spiralförmigem Zug durch vier Jahrgangsstufen hindurch) gruppieren. Sie können dann, wie in den hier untersuchten Dokumenten oder in den Lehrplänen für die IRU-Schulversuche in Erlangen oder Niedersachsen, auch an Hand theologischer Themenbereiche ("thematische Säulen") sortiert werden.

Der axiologische Kern erfüllt die Aufgaben eines 'Skeletts': Es verleiht dem Lehrplankorpus Proportion und Gestalt. Entsprechend einem Skelett als funktionalem Apparat ermöglicht dieser Bewegung und Richtungsgebung. Hier geht es nicht um die "Substitution spezifisch religiöser Sinn-Normen" durch "gemeinsame Auffassungen" oder "allgemeine Sinnformeln" (Nipkow 1969, 35 f.), sondern um die Frage, wie "die religiöse Norm [...] vermittelt und den pädagogischen Aussagen unterlegt" werden soll (ebd.). Als Beispiele für mögliche axiologische Werte siehe Abschnitt 8.5.3.4.

651 "[...] Und wer Gott fürchtet, dem schafft er einen Ausweg und beschert Unterhalt, von wo er damit nicht rechnet. Und wer auf Gott vertraut, dem genügt er [...]" (Khoury 2004, 704 f.). Siehe auch Abschnitt 8.2.3.2 und der in der Diskussion erwähnte Hadith: cUmar ibn al-Khattâb berichtete: Ich hörte den Gesandten Gottes sagen: 'Wenn ihr wirklich auf Gott vertraut, wird er euch versorgen, wie die Vögel versorgt werden, die mit leerem Magen ausfliegen und mit vollem Magen zurückkehren.' (Sammlung Tirmidhî, zitiert in von Denffer 1984, 62).

Die thematischen Säulen gemäß ihrer theologischen Struktur können sich (auswahlweise) an den bekannten islamisch-theologischen Disziplinen orientieren und müssen nicht neu erfunden werden (siehe Abschnitt 8.4.3). Sie kleiden das Skelett ein:

- die Glaubenslehre des Islam (*ᶜulûmul-ᶜaqîdah*)
- die religiöse Praxis (*ᶜulûmul-ᶜibâdah*)
- der Koran (*ᶜulûmul-qur'ân*)
- die Biographie Muhammads (*ᶜulûmus-sîrâ*)
- Prophetengeschichten (*ᶜulûmul-anbiyâ'*)
- Islam und andere Religionen (*ᶜulûmud-dîn*)
- der Mensch in seiner islamisch-anthropologischen Gestalt (*ᶜurful-ins*)
- Charaktererziehung (*ᶜulûmul-'akhlâq*)
- ...

In einigen Formulierungen thematischer Säulen werden in den hier untersuchten Dokumenten axiologische, pädagogische und theologische Bereiche vermischt, zum Beispiel "Ich und meine Gemeinschaft" in Dokument ZMD oder "Zusammenleben: Das Zusammenleben mit anderen im freiheitlich-demokratischen Rechtsstaat" in (dem hier nicht untersuchten) Dokument ERL. Demgegenüber finden sich in allen Dokumenten auch die klassischen Kernbereiche der islamischen Religionslehre wie "der Koran". Andere bleiben in ihrer Zuordnung diffus wie zum Beispiel "die Grundlagen des Islam" in Dokument NDS. Die Mischung dieser unterschiedlichen 'Gattungen' ("der Koran" + "die Grundlagen des Islam" + "islamische Ethik" – gibt es hier wechselseitige Ausschlusskriterien?) hat zur Folge:

- das theologische Profil des Lehrplans verliert an Eindeutigkeit, und
- auf der Inhaltsebene entstehen Redundanzen.

Das kann bei der Konstruktion eines IRU-Lehrplans von vornherein vermieden werden:

→ **Das theologische Profil eines IRU-Lehrplans lässt sich deutlicher konturieren, wenn die Gegenstandsbereiche so eindeutig formuliert werden, dass sie als thematische Säulen weit gehend überlappungsfrei nebeneinander stehen. Die Interdependenzen ergeben sich durch ihre jeweilige Rückführung an die axiomatischen Kriterien und müssen nicht auf der Lehrinhaltsebene nachgezeichnet werden (weniger ist hier mehr). Zudem können so diejenigen thematischen Redundanzen vermieden werden, die letztlich die Operationalisierung im Unterricht erschweren.**

Staatsbürgerliche Bildungsinhalte stehen für politische Axiome. Sie gehören gemäß der hier entwickelten Strategie einer curricularen Anlage des IRU nicht zu den thematischen Säulen, sondern zur 'Kernmatrix'. Sie als Themenspalte zu formulieren birgt das Risiko, dass die Lehrkräfte mit ihrer unterrichtsmethodischen Umsetzung überfordert werden. Auf diese Problematik wurde bereits in Abschnitt 8.1.2 hingewiesen. Als Intention für ihre Verankerung als Unterrichtsinhalt kann vermutet werden, dass so ihr Gewicht betont werden soll – sei es um als Autor staatsbürgerliche Gesinnung zu dokumentieren, sei es um den Missbrauch des IRU als fundamentalistisch-indoktrinierenden Unterricht zu unterbinden. Insgesamt gesehen aber scheinen sie zunächst das Misstrauen gegenüber muslimischen Lehrkräften oder der 'Demokratiefähigkeit' des Islam zu dokumentieren. Ob dieses Misstrauen berechtigt ist oder nicht, kann nicht zum Gegenstand dieser Untersuchung gemacht werden. Zu bedenken wäre allerdings, dass vermutlich durch die Doppelung von axiomatischen Kriterien in Form von Lehrinhalten ihr Gewicht letztlich

gemindert wird: Sie lassen sich schließlich als Thema 'abhandeln'; der prinzipielle Auftrag, *alle* Unterrichtsinhalte an dieses Axiom anzubinden, wird abgeschwächt:

→ **Axiomatische Kriterien als übergeordnete Bezugsebene sollten im Fachprofil formuliert und begründet und nicht zusätzlich zu thematischen Säulen gemacht werden. Es genügt, die wechselseitige Verhältnisbestimmung zwischen ihnen und den im Unterricht zu operationalisierenden Inhalten in der Formulierung von Unterrichtsthemen aufzugreifen (je nach Strukturmodell des Lehrplans zum Beispiel in einer linken, fakultativen oder rechten, optionalen Spalte).**

Politische Kriterien für die Axiomatik eines IRU-Lehrplans können Rechtsstaatlichkeit, Freiheitlichkeit und Demokratie sein. Zwischen ihnen und islamisch-theologischem Denken lässt sich ein wechselseitiger Begründungszusammenhang herstellen. Dieser wird aus Sicht derjenigen muslimischen Autoren, die bislang Lehrplanentwürfe vorgelegt haben, positiv gesehen (siehe Abschnitt 7.5.3). Das gilt auch für den Lehrplan des Erlanger Schulversuchs. Auch die "Islamische Charta" des ZMD argumentiert in diese Richtung, sofern man ihr eine wohlwollende Interpretation zu Grunde legen möchte.

Der wechselseitige Begründungszusammenhang ließe sich theoretisch auch in Abrede stellen, Islam und Demokratie sind "Äpfel und Birnen" (Schlumberger 2001, 205[652]). Auch wenn für eine Reihe von Beiträgen zu dieser Thematik sowohl ein fehlerhaftes Demokratie- als auch Islamverständnis vermutet werden kann, wird die Unvereinbarkeit von Islam und Demokratie gelegentlich artikuliert – von muslimischer wie auch von nicht-muslimischer Seite. Aber:

> "Das Argument mangelnder oder fehlender Übereinstimmung des Islam mit dem Wertverständnis unseres Grundgesetzes ist [...] ebenso beliebt wie falsch. Wie oft muss man eigentlich noch argumentieren, dass der Islam dem Wertverständnis unseres Grundgesetzes und den Bildungszielen der jeweiligen Landesverfassungen überhaupt nicht grundsätzlich entgegensteht? Der Göttinger Islamwissenschaftler Tilman Nagel hat dieses Vorurteil in einem Gutachten längst widerlegt (Tworuschka 2001, 26).[653]

Es ist nicht anzunehmen, dass jene Stimmen an schulischem IRU interessiert sind, die die Unvereinbarkeit von Islam und Demokratie konstruieren. Insofern kann hier auf das theoretische Experiment verzichtet werden, entsprechend demokratiefeindliche axiologische Kriterien zu formulieren. Möglich wäre das, unter Berufung auf den Koran ebenso wie auf die Bibel. Für den allerdings nicht theoretischen Fall, dass in *nicht-demokratischen* Systemen IRU angeboten wird, wäre eine Analyse der Lehrpläne hinsichtlich ihrer impliziten politischen Vorgaben von besonderem Interesse. Kritik in dieser Hinsicht wird, wie in Abschnitt 8.4.3 gezeigt, von muslimischer Seite bereits seit längerem artikuliert. Die Instrumentalisierung von schulischem Islamunterricht für jedweden politischen Zweck wird aber nicht nur von muslimischen Fachleuten einhellig abgelehnt:

> "Pointiert gesagt: Wo der Islam für politische Zwecke instrumentalisiert wird, da wird es mit der Integration schwierig" (Schavan 2001, 78).[654]

---

652 Schlumberger ist Politikwissenschaftler an der Universität Tübingen, Arbeitsbereich Vorderer Orient. Der hier zitierte Artikel zeichnet sich durch eine sehr differenzierte Wahrnehmung dieses Problemfeldes aus und enthält eine kurze, politikwissenschaftlich begründete Replik auf Samuel Huntingtons Hypothese vom *clash of civilisations*.

653 Siehe dazu auch aus religionswissenschaftlicher Sicht Esposito/Voll 1996, 192 ff.

654 Zur Frage der politischen Ideologisierung islamischer Curricula siehe Waghid 1995 und (besonders Türkei) Eskicumali 1995.

9.3.2 Die erziehungsphilosophische Ebene

Wie im vorangegangenen Kapitel angemerkt, sehen repräsentative muslimische Stimmen den Mangel an einer islamisch-theologischen Theorie beziehungsweise 'Philosophie' (islamischer) Erziehung (siehe Abschnitt 8.4.1) als Hauptursache für heutige Erziehungsprobleme in Gesellschaften mit muslimischer Bevölkerungsmehrheit. Die Weitergabe von religiösem Wissen und Brauchtum allein reiche nicht aus, den Herausforderungen der 'Moderne' zu begegnen.

Problematisch an den in Kapitel 8 vorgestellten theoretischen Entwürfen ist ihre tendenzielle Anlage als *Abwehrreflex*, was in den muslimischen Beiträgen zu Fragen der Koedukation und der Sexualerziehung (siehe 8.5.3.6) noch einmal besonders deutlich zu Tage getreten ist. Auch an Hand einiger der hier untersuchten Texte kann nachgezeichnet werden, dass sich ihre Autoren nicht ganz von Abwehrhaltungen freimachen können. Das zeigt sich insbesondere in den qualitativen Polarisierungen von muslimischer und nicht-muslimischer Gemeinschaft. Für religiöse Gemeinschaften als Minderheitengemeinschaften mit deutlicher kultureller Divergenz zur Mehrheitsgesellschaft ist das nicht verwunderlich. Der in Abschnitt 2.3 angesprochene Aspekt der Segregation als psychologisch möglicherweise notwendiges Strukturelement von Integrationsprozessen verdeutlicht die Motive einer latenten Abwehr von (realer oder vermuteter) paternalisierender Einflussnahme durch eine als dominant empfundene 'Mehrheitskultur'.

Segregative Elemente, die im positiven Fall helfen, die muslimische Identität als eigene und als kollektive Identität zu konturieren, können sich theoretisch auch zu einer Art strukturellen Apologetik verselbständigen: Was die Schüler *nicht* lernen sollen, wie sie *nicht* sein sollen. Ein Dokument wie der ZMD-Entwurf kann schon von seiner Entstehungsgeschichte her als Antwort auf den NRW-Unterweisungslehrplan gelesen werden (siehe Abschnitt 4.1.2, Dokument NRW). Dokument ZMD hebt mit seiner Betonung muslimischer Gemeinschaft *außerhalb* (!) der Schule auf die Abwehr eines scheinbar vorgegebenen Bilds von muslimischen Schülern ab: *Sie hätten jenseits ihres Herkunftslands weder die Fähigkeit noch die Möglichkeit einer Anbindung an muslimische Gemeinschaft.* Die Ursache für solche Zerrbilder könnte sein, dass die Existenz islamischer Gemeinden in Deutschland und ihr Beitrag zu Erziehung und positiver Integration entweder ignoriert oder aber nicht gewünscht wird. Beides ist, wie das in Kapitel 3 dargestellte bildungspolitische Bedingungsgefüge zeigt, nicht nur denkbar, sondern nahe liegend, wenn der Moscheebesuch mit Koranschuldrill gleichgesetzt wird.

Insofern können sich apologetische Tendenzen nicht nur in kategorischen Verneinungen, sondern auch in positiv formulierten Zielangaben niederschlagen: die Fähigkeit des IRU, muslimische Schüler zum Glauben zu führen, ihre Ausrüstung im IRU, ihren Glauben auch gegen Widerstände zu verteidigen, ihr Auftrag, zum Aufbau, zum Erhalt und zur Verteidigung der Gemeinschaft beizutragen... (siehe die Abschnitte 7.2.4.7 und 7.5.3: *Mitgestaltung von Gesellschaft und Staat*). Das kann deshalb als 'Apologetik' bezeichnet werden, da hier theologische Begründungszusammenhänge formuliert werden, die auch ein Licht auf die Wahrnehmung anderer, nicht-muslimischer, aber gleichwohl religiöser Weltdeutungsgehalte werfen. Auch viele der erziehungstheoretischen Aussagen zur islamischer Erziehung in Gesellschaften mit muslimischer Bevölkerungsmehrheit beruhen auf Kritik an und Abwehr von sozialen und politischen Tendenzen (national-ideologische Indoktrination, Verarmung, Verdummung, Verwestlichung, Globalisierung...) auf der Folie des mächtigen, 'christlichen' Westens als 'Gegner'.

Wie bereits mehrfach in der vorliegenden Untersuchung angesprochen, birgt eine theologisch motivierte Apologetik mehr Risiken als Chancen. Das Hauptrisiko liegt in einem absehbaren Prozess, auf den die Autoren der Dokumente IPD und IFB selbst hingewiesen haben: Der IRU könnte die religiöse und soziale "Ghettoisierung" muslimischer Schülerinnen und Schüler

befördern (siehe die Sätze IFB196 und IPD226). Für die Anlage zukünftiger Lehrpläne eines IRU sollte darum im Blick behalten werden:

→ Es müssen Formulierungen von Zielen und Inhalten vermieden werden, die positiv-negativ-Polarisierung von muslimischer vs. allgemein-menschlicher oder nicht-muslimischer Gemeinschaft zulassen. Bewertungen von 'gut' oder 'nicht gut', die aus theologischer Binnensicht in moralisch-ethischer Hinsicht möglich sind, müssen auf der axiomatischen Skala angesiedelt sein. Sie dürfen nicht auf der Grundlage von zugeschriebenen Gruppengrenzen des Sozialraums des Kindes (auf der Lehrinhaltsebene) erfolgen.

Diese Forderung lässt sich auch mit jenen muslimischen Stimmen begründen, die davor warnen, "die Moral zu instrumentalisieren" (Rashid 1992, 61) und "neue Formen der Beziehung und neue Prinzipien – Prinzipien der Gerechtigkeit, der Objektivität und der Brüderlichkeit der gesamten menschlichen Rasse" verlangen (Roald 1994, 61 f.; vgl. auch al-Kilâni 1988, 62). In diesem Zusammenhang wird von einigen muslimischen Autoren auf zentrale Wertekriterien verwiesen, die sie theologisch begründen (siehe Abschnitt 8.4.3; Wan 1989, 32 ff.). Sie können als 'erziehungsphilosophische' Grundlagen für einen IRU-Lehrplan umformuliert werden:

→ Mit Blick auf die Dimension des Zusammenlebens in jeder Form von Gemeinschaft (in der Moschee, im Klassenzimmer, im Sport, am Arbeitsplatz, auf die Gesamtgesellschaft bezogen...) können einem Lehrplan für den IRU folgende, zum theologischen Prinzip der "Gerechtigkeit" (*al-ᶜadl*)[655] dazugehörige, axiomatische Kriterien zu Grunde gelegt werden (unvollständige Auflistung):
   - 'Fairness' (*al-qist*),
   - 'Ausrichtung auf gute Ziele' (*al-qasd*),
   - 'Aufrichtigkeit' (*al-istiqâmah*),
   - 'Ausgleich von Interessen' (*al-wasat*), und
   - 'allgemeine Ausgewogenheit' (*al-mîzân*).

   Diese dienen der Abwehr von 'Ungerechtigkeit':
     - 'Unterdrückung und Tyrannei' (*al-jaur*),
     - 'Finsternis und Unrecht' (*adh-dhulm*), und
     - 'die Grenzenlosigkeit in den schlechten Dingen' (*at-tughiyân*).

Es handelt sich hier um Wertsetzungen, die aus islamisch-theologischer Sicht universal sind. Aus Abwehrreflexen heraus formulierte Ziele und Inhalte eines IRU ("Unrecht und Unterdrückung müssen beseitigt und bekämpft werden"; ZMD036), die auch missbräuchliche Interpretationen zulassen, können auf dieser Grundlage leichter in positive Zielangaben eingefasst werden (friedliches Miteinander gelingt langfristig nur dann, wenn sich alle gleichermaßen voll und ganz für Gerechtigkeit und für die Freiheit des anderen einsetzen).

---

655 *ᶜAdl* (Gerechtigkeit) und *rahma* (Barmherzigkeit) wurden von Falaturi (Falaturi 1992) als ein zusammengehöriges Begriffpaar gesehen. Aufgabe der Gemeinschaft ist es, zwischen beiden ein 'Äquilibrium' herzustellen – beide stellen kosmologische und soziale Determinanten dar.

9.3.3 Die unterrichtsmethodische Ebene in ihrer curricularen Anlage

Eine der zentralen Anfragen an die hier untersuchten Texte aus pädagogisch-wissenschaftlicher Sicht bezog sich auf das Wirkungsgefüge zwischen der Entwicklung moralbezogener Kompetenzen des Kindes und der Methodik des Unterrichts (siehe Abschnitt 7.6.2.j). Da für diesen abschließenden Abschnitt mit ‘Empfehlungscharakter’ besonderes Gewicht auf als ‘Lehrplanachse’ angelegte Wertekriterien gelegt wurde, soll hier nur ein Aspekt exemplarisch herausgegriffen werden. Er bezieht sich auf diese Axiomatik und gründet in den von Seiten der islamischen Theologie formulierten Anforderungen an das Unterrichtsprofil. Diese Anforderungen, die in den vorliegenden Dokumenten mit dem Begriff “Indoktrinationsfreiheit” zusammengefasst werden, wurden in den Abschnitten 8.4.2 und 8.4.3 behandelt (hier leicht verändert und ergänzt; in Klammern stehen die arabischen Begriffe der entsprechenden universalen und gleichlautenden theologischen Prinzipien):

→ Die Schülerinnen und Schüler sind aus islamisch-theologischer Sicht Personen und nicht nur Informationsempfänger.[656] Der Unterricht selbst muss darum den axiologischen Prinzipien genügen, die ihm als inhaltlich-thematische Struktur zu Grunde liegen. An die Methodik des IRU lassen sich aus islamisch-theologisch begründeter Perspektive darum folgende Anforderungen richten (Unterrichtsklima[657]). Zu vermeiden sind:
  - der Zwang (*ikrâh*), einen Gedanken oder eine Weltsicht akzeptieren zu müssen – auch wenn es sich um das islamische Glaubenszeugnis (*shahâdah*) selbst handelt (Koran 2:256, 10:99),
  - Rigidität in der religiösen Lehrmeinung (*al-hajr al-fikrî*),
  - der implizite, auf Einschüchterung beruhende Druck, einer Lehrmeinung zu folgen (*at-taqlîd*),
  - ein Klima von Unterwürfigkeit und Zwang zur Selbstaufgabe oder Imitation (*taqlîd a*^{c}*mâ’*),
  - Strenge und Gewalt (*al-jumud, ash-shadd, aj-jabbârah*), und
  - ein Klima von Selbstgerechtigkeit (*at-takfîr at-tabrîrî*).

  Besonderer Wert ist dagegen zu legen auf:
  - die Rücksicht auf die sensiblen, individuellen und auf Entwicklung beruhenden Prozesse der Begegnung und Auseinandersetzung mit Glaubensfragen (*al-îmân, al-hudan*),
  - die Schulung in einer selbstkritischen Lebenshaltung (*an-naqd adh-dhâti*),
  - die Vielfalt an Praxisbezügen (*al-’a*^{c}*mâl*), und
  - eine ergebnisoffene Diskursführung im Unterricht (*al-ikhtilâf*) auf der Grundlage argumentativen Austauschs (*as-shûrâ*).

---

[656] Siehe Abschnitt 8.4.3 zum Schüler als *insân as-sâlih*, was ihn in der Dimension seines *Personseins* betrifft und nicht in der Dimension seines schulischen, leistungsbezogenen oder staatsbürgerlichen Funktionierens oder der auf ihn projizierten Gestalt im Sinne von *Persönlichkeit*.

[657] Das ist ein in die Theorie des Unterrichts nur schwer integrierbarer Begriff. Gemeint ist die “Unterrichtssituation” als “etwas höchst Komplexes” (Glöckel 1996, 93). In Anlehnung an den sozialwissenschaftlichen Begriff der ‘Situation’ ist Unterricht als eine stete Abfolge von Situationen verstehbar. Hier kann auch von der ‘pädagogischen Situation’ gesprochen werden, die Auswirkung hat auf ‘unterrichtliche Prozesse’ (Lehren und Lernen, Sozialprozesse).

Insbesondere der zuletzt genannte Punkt des unterrichtlichen Diskurses (seine Strategien, sein Klima) werden aus entwicklungspsychologischer Sicht als lernwirksam angesehen hinsichtlich der Entwicklung und Erziehung hin zur moralischen Urteilsfähigkeit (als "Erziehung zu verständigungsorientiertem Handeln", vgl. dazu Keller/Reuss 1985, 124 ff., und Nunner-Winkler 1998):[658]

→ Die moralbezogenen Diskursprinzipien im Erprobungsraum IRU sind "zustimmungspflichtige Prinzipien" (a.a.O., 126). Sie sollten sich an folgenden lehrtechnischen Prinzipien orientieren:
  - die Einbindung der Schüler in konkrete Entscheidungen durch Aushandlung konkreter Verantwortlichkeiten (in jeder Hinsicht: der Fortgang des Unterrichts, bevorzugte Themen, die Handhabung von Informationsquellen, avisierte praktische Projekte, das Erörtern und Festschreiben von Diskursergebnissen...),
  - die Veranschaulichung von Bedingungen des verträglichen Zusammenlebens im sozialen Nahbereich der Schüler (Klassen- und Lerngemeinschaft, Familie, Freundeskreis, Moscheegemeinde...), und
  - die Veranschaulichung von Bedingungen des verträglichen Zusammenlebens im Hinblick auf die Funktionsfähigkeit sozialer Systeme (das Zusammenleben in der Stadt, im Land, unterschiedliche Gestaltungsgrundlagen für das Zusammenleben: Traditionen, Gesetze, die Bedingungen der Wirtschafts- und Arbeitswelt...).

Aus den hier diskutierten Argumenten und in Anlehnung an die in den Abschnitten 2.2.7, 2.2.9 und 2.2.10 vorgestellten Anfragen an die Theorie des Curriculums (die Taxonomiefrage: Was in welcher Reihenfolge, die Beschreibung erwünschter Schüler-Kompetenzen anstatt der Formulierung von Lehrinhalten, die Frage der gesellschaftlichen Rahmenbedingungen eines Lehrprogramms von der Lehrplanentwicklung bis zur Leistungsdiagnose) lässt sich abschließend folgendes Fazit gewinnen:

→ Ein Lehrplan für den deutschsprachigen IRU in der Grundschule muss vor dem Hintergrund der sozialen Situation muslimischer Schülerinnen und Schüler sowie vor dem Hintergrund einer sich in ihrer Entstehung befindenden islamischen Theologie im deutschen Sprachraum entwickelt werden. Ihm sind in besonderem Maße pragmatische Prinzipien zu Grunde zu legen. Das betrifft sein lokales Bedarfsprofil, seine theologische Struktur, insbesondere aber sein methodisches Profil. Die vorrangigen Zielsetzungen des IRU sind:
  1. die Schüler über den Islam als Glaubenslehre und Lebensweise zu informieren, und
  2. die Begegnung zwischen Schüler und Islam zu arrangieren.

  Das bedeutet im Einzelnen:
  - Den Schülern müssen Anlass, Methode und Motiv bereit gestellt werden, den Islam als gelebte Religion zu erleben.

[658] "Verständigungsorientiertes Handeln hat am Diskursprinzip seinen Maßstab, ist also auf die Zustimmung aller Betroffenen angewiesen [...] Moralisches Handeln kann als Spezialfall rationalen Handelns begriffen werden [...] Eine Handlungsplanung, die sich nur an Regeln der Klugheit orientiert, setzt die folgenden Fähigkeiten voraus: (a) bei der Wahl der Ziele und Mittel die jeweils gegebenen Randbedingungen zu berücksichtigen, (b) angesichts eines begrenzten Repertoires an Mitteln einerseits die positiven Folgen [...] zu optimieren, andererseits die negativen Folgen [...] zu minimieren, (c) zwischen dem, was auf kurze und auf lange Sicht im eigenen Interesse ist, zu unterscheiden und allen Gesichtspunkten, die langfristig für eine bestimmte Handlungsweise sprechen, den Vorrang zu geben [...] (d) vorrangig die eigenen Interessen zu berücksichtigen, (f) zugleich aber im eigenen Interesse den Interessen anderer oder gemeinsamen Interessen ausreichend Rechnung zu tragen [mit Verweis auf Richards 1971]" (Keller/Reuss 1985, 125).

- Damit soll ihnen langfristig eine Grundlage geschaffen werden, sich selbst dem Islam gegenüber zu positionieren.
- Die Schüler sollen befähigt werden, sich in allen hier erwähnten Bereichen auf Deutsch anderen gegenüber zu artikulieren.

In unterrichtsmethodischer Hinsicht gilt:

- Der IRU soll durch ein freiheitliches Diskursklima geprägt sein. Dies ist das zentrale qualitative Merkmal einer Methodik des IRU, der die Schüler darin unterstützen kann, ihre moralische Urteilsfähigkeit zwar angeleitet, aber selbstständig zu entwickeln.[659]

Die oben beschriebene diskursive Grundanlage des IRU geht über die von Muslimen geforderte "dialogische Gestaltung"[660] hinaus. Sie erstreckt sich vielmehr auf den Aspekt der "Vielfalt der eigenen Religion und des biographisch bedingten Glaubens" *innerhalb* des Islam (Zirker 2001, 70). Es geht hier also weniger um den Aspekt des interreligiösen Dialogs, als um ein grundsätzlicheres und in die muslimischen Binnenräume hinein wirksames Strukturelement des IRU. Diesbezüglich lohnt es, sich an den Debatten um den IRU zu orientieren, wie sie in England oder in einer Reihe anderer Länder mit muslimischer Bevölkerungsmehrheit[661] geführt wurden und noch werden. Dies im Austausch zwischen islamisch- und christlich-religionspädagogischen Fachbeiträgen und als Antwort auf einige innerislamisch geführte Diskurse zum Thema der religiösen Erziehung im Kontext moderner Gesellschaften mit säkularem Selbstverständnis (siehe dazu Watson 2000, 11 ff., Rashid 1992 und Schultze 1994):

→ Ein Lehrplan für den deutschsprachigen IRU soll so angelegt sein, dass er die Konvergenz zwischen der islamischen Vorstellung von Gott als "sine qua non, the starting point" (Ashraf 1988, 74 f.) und dem aufgeklärten Ideal des distanz- und reflexionsfähigen Menschen herstellbar macht. Letzteres ist dem Islam nicht etwa fremd, sondern hat in seiner Geschichte eine eigene, fruchtbare Tradition. Das erfordert, dem IRU eigene, religiös-evaluative Züge zu verleihen ("evaluative religious education"; Watson 2000, 11):

- Die Überwindung von dogmatischem Denken: Nicht dogmatische Apodiktion, sondern Unsicherheit, das Suchen und das Aushandeln von theologischen Positionen

---

[659] Hier hat der Unterricht die Aufgabe, im Kantschen Sinne 'judiziös' zu sein und eine theoriegeleitete, praktische Urteilskraft zu begründen (siehe dazu Krüger 1999, 169).

[660] Siehe dazu [Islamrat für die Bundesrepublik Deutschland] 2001, 43). Vgl. auch den Aspekt des "offenen, transparenten und dialogorientierten" Unterrichts (IRH019, IRH020, IRE006, IRE035). "Dialog" bezieht sich dort auf die religiös-gesellschaftlichen Themenfelder und den Austausch zwischen den unterschiedlichen Positionen. Hier indes geht es um ein lernpsychologisches und unterrichtsmethodisches Kriterium. Aber auch der Begriff "Diskurs" ist ebenso problematisch wie der Begriff "Dialog". Beide Begriffe sind semantisch 'belegt'.

[661] Zum Beispiel in Jordanien: Hier wurden Diskursprinzipien des Religionsunterrichts formuliert, die der *fitra* entsprechen und dafür Sorge tragen sollen, dass Prinzipien der "wahren islamischen Erziehung" in den Unterricht Eingang finden. Sie sollen garantieren, dass das "rechte Verhalten dem erworbenen Wissen auf induktivem Wege entspringt" (siehe dazu Roald 1994, 91; unter Hinweis auf die Koranstelle 61:2 - 3 und den Islamgelehrten Abu al-ᶜAynayn):

- Lernen am guten Vorbild (*al-qudwatul-hasan*)
- Lernen durch Handeln (*at-tarbiyyatul-ᶜamaliyya*)
- Lernen durch Geschichten (*al-qissa*)
- Lernen durch das Anregen von Fragen; Fragepotenzial der Lerngegenstände (*al-'as'ila*)
- Lernen durch das freie Debattieren (*al-hiwâr*)
- Lernen durch themenzentrierte Diskussion (*al-munâqasa*)

gehören zum Wesen von Religion.

- Die Überwindung eines zu starken Vertrauens in religiöse Autoritäten und die Erziehung zu einem gesunden Maß an Bereitschaft, ihnen nicht zu folgen. Das gilt vor allem für die Situation, da Muslime sich selbst feste und verlässliche Strukturen zu geben bemühen – im Bestreben, ihrer Lehrautorität aufzuhelfen.
- Die Notwendigkeit dafür und die Bereitschaft dazu, das was an der eigenen Religion negativ war und ist, kritisch in den Blick zu nehmen und nach besseren Wegen zu suchen.
- Die Notwendigkeit, unterscheiden zu können zwischen dem, was genuin zum Islam als Religionslehre dazugehört, und dem, was ihm nur zugeschrieben wird.

Diese letztgenannten Punkte können als zur Wertaxiomatik dazugehörig betrachtet werden, ohne dass der Verdacht aufkommt, hier werde der Islam als Religionslehre durch den Pessimismus religionskritisch-säkularistischen Denkens bevormundet. Die genannten Zielsetzungen sind nicht sekundär gewonnen aus einem naiven IRU-Profil als "Unterricht in Werten und Normen der abrahamitischen Religionen" (Tibi 2001 a, 76), sondern primär aus islamisch-theologischem Denken.

Es handelt sich hier um Anforderungen an den IRU, wie sie von Muslimen in Europa in dieser oder ähnlicher Form schon seit längerem vorgebracht werden. Das wurde in dieser Untersuchung aufgezeigt. Auch lassen die hier untersuchten Dokumente den Vorwurf, es handle sich um den Versuch von Islamisten, die "schiere Blauäugigkeit" deutscher Politikerinnen und Politiker auszunutzen (siehe dazu Tibi 2001 a[662]), deutlich genug ins Leere gehen. Der Schutz des IRU vor einer Inbeschlagnahme durch humanitätsfeindliche, das Zusammenleben in der Zivilgesellschaft bedrohende Ideologien kann auf dieser Ebene als gesichert angenommen werden. Der Rest obliegt der Lehrerbildung und schließlich dem Ethos des Unterrichtenden. Das Urteil über die Qualität des IRU treffen am Ende die Eltern und Schüler.[663]

---

662 Tibi bezieht seine Aussagen auf das Islam-Hearing der CDU. Siehe dazu das Dokument [Deutscher Bundestag] 2000.

663 Siehe dazu auch [Bundeselternrat] 2001, 77.

Zusammenfassung

Kurzprofil der Dissertation

In den 60er Jahren stieg der deutsche Bevölkerungsanteil mit islamischem Bekenntnis schlagartig an, bedingt durch die Migration türkischer Arbeitnehmer. Mit der zunehmenden Verfestigung ihres Aufenthaltsstatus etablierten sich in Deutschland einige türkische Verbände mit primär religiöser Ausrichtung. Sie setzten bereits in den 70er Jahren die religiöse Erziehung muslimischer Kinder auf ihre Agenda. Dabei ging es nicht nur um private Unterrichtsangebote in den Moscheen, sondern auch um den Islam als Unterrichtsfach in der öffentlichen Schule gemäß Artikel 7.3 des Deutschen Grundgesetzes.

Die ersten subsidiären Angebote von Islamunterricht in der Grunsdschule wurden von einigen Kultusbehörden im Laufe der 80er Jahre eingerichtet. Sie waren maßgeblich von der Rückkehroption der Zielgruppen geprägt. Der Unterricht fand deshalb auf Türkisch statt und enthielt staatsbürgerliche und landeskundliche Themen. Inzwischen wird dieser Unterricht teilweise auf Deutsch abgehalten, denn die damaligen Arbeitsmigranten sind geblieben, und ihre inzwischen dritte Generation fühlt sich in Deutschland stärker beheimatet als in der Türkei. Zudem können so auch nicht-türkische Muslime diese Unterrichtsangebote nutzen.

Die Einrichtung von Islamunterricht als ordentliches Lehrfach gemäß Artikel 7.3 des Deutschen Grundgesetzes scheitert bislang aber noch an organisatorischen Anforderungen: Der ‚Staat' fordert einen repräsentativen muslimischen Ansprechpartner. Das setzt binnenmuslimische Organisationsformen voraus, die der theologischen Anlage des Islam und der sozialen Diversifikation der Muslime in Deutschland widerspricht: Unter den Muslimen sind unterschiedliche Ethnien vertreten, der Islam lässt ich nicht ohne weiteres verkirchlichen, die etablierten muslimischen Verbände stehen in Konkurrenz zueinander und die Mehrheit der in Deutschland lebenden Muslime sieht sich durch keinen der Verbände repräsentiert. Als weitere Schwierigkeit kommt hinzu, dass der Islam in Deutschland in erster Linie nicht als Bildungschance hier lebender junger Muslime wahrgenommen wird, sondern eher als bedrohliche, menschenverachtende, gewaltbereite und reaktionäre religiöse Ideologie. Weltpolitische Szenarien wie die Iranische Revolution, der Nahostkonflikt, die Krisen in den nordafrikanischen Staaten oder der 11. September 2001 beeinflussen die öffentlichen Islam-Diskurse in Deutschland; die Muslime sehen sich zunehmend in die Defensive gedrängt.

In den letzten 15 Jahren haben sich die Entwicklungen hin auf einen Islamunterricht als ordentliches Lehrfach indes verstetigt. Im Zuge dessen haben muslimische Pädagogen in privater Initiative einige Lehrplanentwürfe auf den Tisch gelegt, in denen sie versuchen, ihre Vorstellungen von islamischer Theologie und Religionspädagogik einerseits und ihrem Verständnis vom Bildungsauftrag der deutschen Schule andererseits zu synthetisieren. Aus lehrplantheoretischer Sicht ist dabei die oben beschriebene Diskurslage in Sachen Islam von besonderem Interesse, denn sie entscheidet über die grundsätzliche Anlage von Islam-Lehrplänen mit. Dabei geht es nicht zuletzt um die Frage, ob einem solchen *Curriculum Islamunterricht* eher eine theologische Struktur zu Grunde gelegt werden soll (etwa *tauhîd*, die Gotteslehre als Zentrum der islamischen Theologie), so wie das für ein konfessionsgebundenes Unterrichtsfach zu erwarten wäre, oder ob nicht der besonderen Minderheitensituation von Muslimen in Deutschland der Vorrang als konstitutivem Konstruktionsmerkmal eines Islam-Lehrplans einzuräumen sei.

Untersucht wurden in der vorliegenden Arbeit solche Lehrpläne, die als Reaktion auf die o.g. subsidiären Unterrichtsmodelle entworfen wurden. Ihnen liegt naturgemäß eine theologische Struktur zu Grunde. Indem die Autoren die Minderheitensituation der Muslime nicht zum

Ausgangspunkt ihrer Entwürfe nehmen und die gesellschaftliche Forderung, die Muslime hätten sich anzupassen, in Frage stellen, geraten sie in Erklärungsnot. Sie stellen ihren Lehrplänen darum ausführliche Vorbemerkungen voran, in denen sie versuchen, den potenziellen oder realen Lehrplanrezipienten (Entscheidungsträger in den Kultusbehörden, die Öffentlichkeit, aber auch die Muslime selbst) von Sinn und Tauglichkeit ihres Anliegens für eine gelungene positive Integration heranwachsender Muslime zu überzeugen. Auch ihre pädagogischen Überzeugungen (Indoktrinationsfreiheit des Unterrichts, theologische Authentizität des Lehrangebots, Korrelationspädagogik, Kritikfähigkeit, Friedenserziehung...) gewinnen sie aus dem islamischen Schriftfundus und somit aus ihrem prioritär *theologischen* Denkansatz.

Untersucht wurde in der vorliegenden Dissertation, wie in diesen Vorbemerkungen die theologischen und pädagogischen Argumentationslinien aneinander entlanggeführt werden. Besonderes Augenmerk wurde dabei auf die in diesen Texten verwendete Sprache gelegt, und zwar aus folgenden Gründen: Der Islam ist in Deutschland noch überwiegend fremdsprachig repräsentiert, die Pädagogik bedient sich ihrer eigenen sprachlichen Register und Konventionen, die in dieser Form nicht im Islam präsent sind, Lehrpläne stellen in textlinguistischer Hinsicht eine eigene, hochspezifische Textsorte dar, die Begriffsbildung als Unterrichtsprinzip auch des Islamunterrichts stellt sich als eines der vordringlichen Probleme in den bereits laufenden deutschsprachigen Islamunterrichtsangeboten heraus, und viele der muslimischen Schülerinnen und Schüler (und auch zukünftigen Religionslehrer) befinden sich in einer Art doppelter Halbsprachigkeit (die türkische Sprachkompetenz schwindet, die deutsche wächst nicht in gleichem Maße nach).

Der Verfasser der vorliegenden Untersuchung, selbst Muslim und Lehrer an einer öffentlichen Schule, war Mitglied in drei offiziellen Lehrplankommissionen für den Islamunterricht und konnte diese Erfahrungen in diese Arbeit einfließen lassen. In solchen Kommissionen fehlt es noch an einem Leitfaden, der es ihren Mitgliedern erleichtert, die theologischen und pädagogischen Aspekte von Islamunterricht regelgeleitet zu verbinden. Deshalb wurde diese Dissertation nach folgenden Gesichtspunkten aufgebaut: Die Darstellung des oben kurz beschriebenen gesamtgesellschaftlichen Diskursmilieus, die Erläuterung der qualitativ-inhaltsanalytischen Analysemethode, die sprachliche, pädagogische und theologische Analyse und schließlich die Zusammenführung der Ergebnisse in einer Art Leitfaden für die zukünftige Lehrplanarbeit. Dazu wurden auch Stimmen islamischer Gelehrter und Erziehungswissenschaftler außerhalb Deutschlands (USA, england, Frankreich, Jordanien, Ägypten, Pakistan und Malaysia) einbezogen.

Als Ergebnis lässt sich festhalten: Der spezifisch bundesdeutsche Diskurs um Islamunterricht unterscheidet sich zwar wegen der Grundrechtslage von demjenigen anderer Länder, weist aber eine Reihe von Parallelen auf, die sich nicht nur in anderen europäischen Ländern nachzeichnen lassen, sondern auch in klassisch islamischen Kulturräumen. Eine Gemeinsamkeit ist dabei, dass trotz des Mangels an islamischer Erziehungslehre und politisch unbabhängiger islamischer Theologie als Bezugswissenschaft versucht wird, schulpraktische Lösungen für einen Islamunterricht zu finden, der die allgemeinen Bildungschancen junger Muslime erhöht. Die damit verbundenen praxeologischen Dimensionen wiederum sind rückwirkend theologiewirksam. Insbesondere in der Aufarbeitung der grundsätzlichen Differenzen zwischen religiösen und säkularen Weltsichten lässt sich eine weit zurückreichende Traditionslinie islamisch-theologischen Denkens nachweisen, die auch für die zukünftige Konstruktion islamischer Lehrpläne in Deutschland Chancen bietet.

Abstract

Curricula for islamic religious education

Analysis of drafts for the curriculum of islamic religious education in primary school. A contribution to the theory of curriculum design for islamic religious education with respect to the practical dimension of islamic theological thought.

Dissertation
by Harry Harun Behr
University of Bayreuth, 2004

In the 1960s the percentage of muslim German citizens rose suddenly as an effect of the immigration of Turkish employees. Various Turkish associations with primariliy religious aims were established as it became clear that the immigrants' status of residence was no longer in question. In the 1970s they started getting active concerning the religious education of their children. Their main target was not only to establish private educational activities in the mosques, but to establish Islam as a regular subject in state schools as guaranteed in article 7.3 of the German constitution. The first initiatives for islamic religious education in primary school have been launched by diverse ministries of education in the course of the 1980s. These were in those days characterized by the immigrants' option to return to their home country. Therefore the classes were held in Turkish and also included civic topics and regional studies. Nowadays these classes are partly held in German as the former immigrants have decided to stay and in the meantime their third generation feels more at home in Germany than they do in Turkey. Thus also non-Turkish muslims can be part of islamic education.

Hitherto the establishment of islamic education as a recular school subject has failed because of organisational reasons: The state claims for a representative muslim institution of reference. But Islam as a religious, theological and social system does not provide such strucutres: There are diverse ethnic groups representing Islam in Germany, Islam cannot easily be forced into church-like structures, the muslim organisations are competing with each other and the majoritiy of muslims living in Germany do not see themselves being represented by any of these associations. In addition to that, Islam in Germany is not primarily being perceived as a chance of education by young muslims but rather as a threatening, inhuman and violent religious ideology. Political scenarios of worldwide impact like the revolution in Iran, the conflict in the Near East, the crises in the North African states or 9/11 influence the characterization of Islam within the public discourses in Germany. The muslims feel pushed into a position where they constantly have to defend themselves.

But in the course of the past 15 years many efforts have been made in order to establish Islamic education as a regular school subject. Muslim pedagogues have created drafts for curricula. These drafts show their ideas about islamic theology and educational sciences as well as their understanding of the general educational aims of the German school system. From a theoretical curricular point of view one has to keep in mind the scenarios decribed above as they add to the design of curricula for islamic education. The main question in this concern has to be whether such a curriculum should rather be based upon a theological structure as it is common for a confessional school subject or upon the special situation of muslims in their position of a minority.

This dissertation examines curricula that have been designed as a reaction to such subsidary models of religious education. These curricula are naturally based upon a theological structure. By not choosing the situation of muslims representing a minority as their starting point of their drafts and by questioning the persistent claim that muslims have to adapt socially, the authors find themselves in the position of having to explain their views. Therefore they add detailed prefaces to their curricula in which they try to convince their recipients - members of the ministries that have to decide whether or not the curriculum can be realized, the society in general and also the muslims themselves - of the reasonability and the usefulness of their attempt for a successful and positive integration of adolescent muslims. They also draw their pedagogical convictions (abstinence of constraints in class, theological authenticity of religious education, ability of critical thinking, peace educaton) from the islamic wiritngs and thus from their theological perspectives.

This dissertation examines how these prefaces deal with such theological and pedagogical arguments. In particular, it aims to examine the language used in these texts for the following reasons: Islam is still mainly represented in foreign languages in Germany. The educational sciences on the other hand use their own linguistic registers and conventions which cannot be found within Islam. And last but not least curricula follow their own linguistic conventions. They represent highly specific sorts of texts. In addition to that, many of the muslim pupils and future teachers are caught in a situation of so to say „double-semi linguistic competence", i.e. their competence of Turkish is diminishing while their competence of German is not growing fast enough.

As the author of this study is a muslim and a teacher at a public school as well and as he was additionally himself a member of three official commisions for the development of curricula for islamic religious education he was able to fit in his own experience and thus give an overall view of the present situation.

The commisions mentioned above still lack a „guide" or „handbook" that could make it easier for their members to connect the theological and pedagogical aspects of islamic religious education in a theoretically guided way. Therefore the dissertation has been designed in the follwing way: description of the social setting of the discourse, description of the qualitative methods of analysis, linguistc, pedagogical and theological analysis and finally a summary of the results in the shape of a guideline for future work in the field of curricula for islamic religious education. In this respect also the perspectives of muslim scientists from foreign countries (USA, UK, France Jordan, Egypt, Pakistan and Malaysia) have been integrated.

As a result one can say: The specifically German setting of the discussions about islamic religious education may differ from those in other countries because of the specific German constitutional situation, but still there are similarities in other European countries as well as in islamic states. One of the similarities is that although most of these countries are lacking a system of islamic educational sciences and independent islamic theology as a science of reference they are trying to find practical solutions for islamic education at school, which could rise the general chances of education for young muslims. The practical dimension linked with this retrospectively effects theology. Particularly the reflection of fundamental differences between religious and secular world views adds to proving a tradition of islamic-theological thought which reaches far back in time and which offers chances for the future construction of curricula for islamic education as a school subject in Germany.

LITERATURVERZEICHNIS

Dieses Literaturverzeichnis ist untergegliedert in die drei Bereiche BÜCHER, ZEITSCHRIFTEN- UND ZEITUNGSARTIKEL sowie UNVERÖFFENTLICHTE DOKUMENTE.

BÜCHER

cAbd al-cAtî, Hammûdah: *The Family Structure in Islam.* American Trust Publications. Ohne Angabe des Erscheinungsorts 1977.

Abdullah, Muhammad Salim: *Geschichte des Islams in Deutschland.* Herausgegeben von Michael Fitzgerald, Adel Theodor Khoury und Werner Wanzura. Graz, Wien, Köln 1981.

Aebli, Hans: *Psychologische Didaktik.* Stuttgart 2 1966.

Aebli, Hans: *Grundlagen des Lehrens.* Stuttgart 1987.

Aebli, Hans: *Zwölf Grundformen des Lernens.* Stuttgart 6 1991.

[AGIE]
= Arbeitsgemeinschaft Islamische Erziehung: *Muhammad. Geschichte des Propheten.* Herausgegeben vom Islamischen Zentrum Aachen (Bilal-Moschee) e.V.. Aachen 1978.

Ahmad, Anis: *Muslim Women and Higher Education. A Case for Separate Institutions for Women.* Institute of Policy Studies. Islamabad 2 1984.

Alacacioglu, Hasan: *Außerschulischer Religionsunterricht für muslimische Kinder und Jugendliche türkischer Nationalität in NRW.* Eine empirische Studie zu Koranschulen in türkisch-islamischen Gemeinden. Münster u.a. 1999.

Alacacioglu, Hasan: *Deutsche Heimat Islam.* Muslimische Bildungsgänge in der globalen Welt 1. Münster u.a. 2000.

Ali, Yusuf: *The Holy Qur'ân.* English translation of the meanings and Commentary. King Fahd Holy Qur'ân Prining Complex. Madina/S.A. 1989.

al-cAlwânî, Tâhâ Jâbir: *Ijtihâd.* International Institute of Islamic Thought publications (IIIT). Herndon (Virginia) and London 1993.

Ansari, Zafar Afaq: *Qur'ânic Concepts of Human Psyche.* The International Institute of Islamic Thought and Institute of Islamic Culture. Islamabad/Lahore 1992.

Apel, Hans Jürgen: *Lehrplan- und Curriculimentwicklung in Bayern (1950 - 1991).* München 1991.

Ariès, Philippe: *Geschichte der Kindheit.* Mit einem Vorwort von Hartmut von Hentig. München und Wien 1975.

Arikan, Hasan: *Der kurzgefasste Ilmihal. Illustriertes Gebetsbuch.* Herausgegeben vom Verband der Islamischen Kulturzentren e.V. (VIKZ). Köln 1998.

Armstrong, Karen: *Im Kampf für Gott.* München 2004.

Asad, Muhammad: *The Message of The Qur'ân.* Translated and explained by Muhammad Asad. Gibraltar 1984.

Asar, Mevlüt: *Warum brauchen muslimische SchülerInnen einen islamischen Religionsunterricht?* In: Peter Schreiner und Karen Wulff (Hg.): Islamischer Religionsunterricht. Ein Lesebuch. Münster 2001. 49 - 50.

Ashraf, Syed Ali: *A view of education. An islamic perspective.* London 1988. 69 - 79.

Austin, J. L.: *How to do things with words.* New York 1962.

Baitsch, Helmut: *Kann die wissenschaftliche Anthropologie Antworten geben auf die Frage nach der religiösen Natur des Menschen?* In: Wolfhart Pannenberg: Sind wir von Natur aus religiös? Schriften der Katholischen Akademie in Bayern. Herausgegeben von Franz Henrich. Band 120. Düsseldorf 1986. 25 - 42.

Balic, Smail: *Islamische Bildung im europäischen Kontext. Probleme religiöser Erziehung im deutschsprachigen Raum.* In: Lähnemann, Johannes (Hg.): Kulturbegegnung in Schule und Studium. Türken – Deutsche, Muslime – Christen. Ein Symposion. Referate und Ergebnisse

des Nürnberger Forums 1992. Hamburg 1983. 162 - 170.
Balic, Smail: *Die Muslime im heutigen Europa.* In: Bayerische Landeszentrale für politische Bildungsarbeit (Hg.): Weltmacht Islam. Bayerische Landeszentrale für politische Bildungsarbeit. München 1988. 363 - 390.
Bar-On, Dan: *Die "Anderen" in uns. Dialog als Modell der interkulturellen Konfliktbewältigung.* Körber-Stiftung / Sozialpsychologische Analysen zur kollektiven israelischen Identität. Hamburg 2991.
Barber, Benjamin R.: *Jihad vs. Mc World. How Globalism and Tribalism are reshaping the world.* New York/Toronto 1996.
Barth, Hans-Martin und Christoph Elsas (Hg.): *Hermeneutik in Islam und Christentum. Beiträge zum interreligiösen Dialog.* Hamburg 1997.
Bartnitzky, Horst und Wolfgang Böttcher: *Lehrerarbeit und Curriculumentwicklung. Zu einigen Konsequenzen eines Kerncurriculums.* In: Beetz/Denner/Riecke-Baulecke (Hg.): Jahrbuch der Lehrerarbeit und Bildungsarbeit. Band 3. Juventa-Verlag. Weinheim und München 2002.
Bastian, H.-D.: *Theologie der Frage.* München 1969.
Bauer, Thomas, Lamya Kaddor und Katja Strobel (Hg.): *Islamischer Religionsunterricht: Hintergründe, Probleme, Perspektiven.* Centrum für Religiöse Studien. Münster 2003.
Baumann, Urs (Hg.): *Islamischer Religionsunterricht.* Grundlagen, Begründungen, Berichte, Projekte, Dokumentationen. Frankfurt am Main ²2002.
Baumann, Christoph Peter und Christian J. Jäggi: *Muslime unter uns.* Islam in der Schweiz. Luzern und Stuttgart 1991.
[Bay. Landeszentrale]
= Bayerische Landeszentrale für politische Bildungsarbeit (Hg.): *Weltmacht Islam.* München 1988.
[Beauftragte der Bundesregierung]: *Bericht 99 – Zur Situation der ausländischen Arbeitnehmer und ihrer Familien.* Hg. v. d. Beauftragten der Bundesregierung für die Integration der ausländischen Arbeitnehmer und ihrer Familienangehörigen. Bonn 1990.
[Beauftragte der Bundesregierung]: *Islamischer Religionsunterricht an staatlichen Schulen in Deutschland.* Praxis, Konzepte, Perspektiven. Dokumentation eines Fachgespräches. Hg. v. d. Beauftragten der Bundesregierung für Ausländerfragen. Berlin September 2000.
Bechmann, Ulrike, Sevda Demir und Gisela Eger: *Frauenkulturen. Christliche und muslimische Frauen in Begegnung und Gespräch.* Düsseldorf 2000.
Bechmann, Ulrike: *Abigail. Prophetin, weise Frau, Politikerin.* Stuttgart 2001.
Beckmann, H.-K.: *Schule unter pädagogischem Anspruch.* Donauwörth 1983.
Behnken, Imbke und Jürgen Zinnecker (Hg.): *Kinder-Kindheit-Lebensgeschichte. Ein Handbuch.* Seelze - Velber 2001.
Behnken, Imbke und Jürgen Zinnecker (Hg.): *Die Lebensgeschichte der Kinder und die Kindheit in der Lebensgeschichte.* In: Imbke Behnken und Jürgen Zinnecker (Hg.): Kinder – Kindheit – Lebensgeschichte. Ein Handbuch. Seelze - Velber 2001. 16 - 32.
Behr, Harry: *Bismillah – Im Namen Allahs.* In: Holger Schleip (Hg.): Zurück zur Natur-Religion?. Freiburg im Breisgau 1986. 149 - 164.
Behr, Harry: *Islamische Bildungslehre.* Garching 1998.
Benhabib, S.: *Die Debatte über Frauen und Moraltheorie.* In: Ch. Kulke und E. Scheich (Hg.): Zwielicht der Vernunft. Pfaffenweiler 1992. 138 - 148.
Benninghaus, Hans: *Statistik für Soziologen.* Band 1: Deskripitive Statistik. Stuttgart ⁸1998.
Bents-Rippel, B.: *Lehrerbewusstsein.* Veröffentlichungen des Forschungsprojektes "Lehrerbewusstsein und Ausbildungsreform" an der Universität Bremen. Heft 2. Bremen 1987.
Berelson, Bernard: *Content Analysis in Communication Research.* Glencoe Illinois. 1952.
[bergedorfer gesprächskreis] zu Fragen der freien industriellen Gesellschaft: *Der Westen und der Nahe Osten. Krise im Zeichen der islamischen Revolution?* Protokoll Nummer 65. Hambrug 1980.

Berger, P. L.: *Einladung zur Soziologie.* Olten. 1969.
Berger, P. L. und Th. Luckmann: *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit.* Frankfurt am Main. [18]2001.
Berger, P. L.: *A Rumor of Angels. Modern Society and the Rediscovery of the Supernatural.* Garden City, New York 1969.
Bergunder, M. (Hg.): *Religiöser Pluralismus und das Christentum.* Göttingen 2001.
Berlyne, D. E.: *Konflikt, Erregung, Neugier.* Stuttgart 1974.
Biemer, G. und A. Biesinger: *Theologie im Religionsunterricht.* München 1976.
[Bildungskommission]
= Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates: *Strukturplan für das Bildungswesen.* Stuttgart 1970.
Binswanger, Karl und Fethi Sipahioglu: *Türkisch-islamische Vereine als Faktor deutsch-türkischer Koexistenz.* Benediktbeuren 1988.
Birkenbeil, Edward Jack: *Lehrplananalyse des katholischen Religionsunterrichtes an Grund- und Hauptschulen, dargestellt an der Lehrplanentwicklung im 20. Jahrhundert - Ein Beitrag zur Curriculumsforschung.* Dissertation. Philosophische Fakultät der Rheinisch - Westfälischen Technischen Hochschule Aachen. Aachen 1971.
Blanke, Ingrid: *Erziehung und Sittlichkeit.* Heinsberg 1984.
Blankertz, Herwig: *Theorien und Modelle der Didaktik.* München [7]1973.
Bleher, Sahib Mustaqim: *A Programme for Muslim Education in a Non-Muslim Society.* In: Issues in Islamic Education. Edited by Ghulam Sarwar. The Muslim Educational Trust. London 1996. 61 - 65.
[BLK]
= Bund-Länder-Kommission: *Gutachten zur Vorbereitung des Programms 'Steigerung der Effizienz des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts'.* Bonn 1997.
Bloom, Bejamin S. (Hg.), Max. D. Engelhard, Edward J. Furst, Walker H. Hill und David R. Krathwohl: *Taxonomie von Lernzielen im kognitiven Bereich.* Weinheim und Basel 1972.
Bobzin, Hartmut: *Der Koran. Eine Einführung.* München 1999.
Bochinger, Christoph: *Islam in Deutschland. Religionswissenschaftliche Überlegungen.* In: Höcht-Stöhr/Schibilsky (Hg.): Reden über Religion. Band 2. Stuttgart 2000. 115 - 126.
Bochinger, Christoph: *Islam in Deutschland. Zum Umgang mit Vielfalt und Widersprüchlichkeiten in der religiösen Gegenwartskultur.* In:Bergunder (Hg.): Religiöser Pluralismus und das Christentum. Göttingen 2001. 142 - 156.
Bochinger, Christoph: *Islamischer Religionsunterricht in Deutschland. Zum aktuellen Diskussionsstand.* In: Renz, Andreas, und Stephan Leimgruber (Hg.): Lernprozess Christen Muslime. Gesellschaftliche Kontexte – Theologische Grundlagen – Begegnungsfelder. Münster 2002. 312 - 329.
Bock, Irmgard: *Pädagogische Anthropologie.* In: Leo Roth (Hg.): Pädagogik. Handbuch für Studium und Praxis. München [2]2001. 112 - 122.
Böhm, Thomas: *Zulassung zur Erteilung islamischen Religoinsunterrichts.* In: Peter Schreiner und Karen Wulff (Hg.): Islamischer Religionsunterricht. Ein Lesebuch. Münster 2001. 98 - 99.
Bohnsack, Ralf: *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in Methodologie und Praxis qualitativer Forschung.* Opladen 1999.
Bohnsack, Ralf und Iris Nentwig-Gesemann und Arnd-Michael Nohl (Hg.): *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis.* Opladen 2001.
Bohusch, Otmar und Ferdinand Kopp: *Schulreform als Revision der Lehrpläne.* München 1971.
Bollnow, Otto Friedrich: *Pädagogische Anthropologie als Integrationskern der Allgemeinen Pädagogik.* In: Andreas Flitner und Hans Scheuerl (Hg.): Einführung in pädagogisches Sehen und Denken. Weinheim und Basel 2000. 196 - 207.
Bollnow, Otto Friedrich: *Einfache Sittlichkeit. Kleine philosophische Aufsätze.* Göttingen 1962.

Bönsch, Manfred: *Methoden des Unterrichts.* In: Leo Roth (Hg.): Pädagogik. Handbuch für Studium und Praxis. München [2]2001. 801 - 815.

Bonß, Wolfgang und H. Hartmann (Hg.): *Entzauberte Wissenschaft. Zur Relativität und Geltung soziologischer Forschung.* Soziale Welt. Sonderband 3. Göttingen 1985.

Bos, Wilfried und Christian Tarnai (Hg.): *Angewandte Inhaltsanalyse in Empirischer Pädagogik und Psychologie.* Münster/New York 1989.

Breslauer, Klaus: *Grundlegende Werterziehung.* In: Günter Schorch (Hg.): Grundlegende Bildung. Erziehung und Unterricht in der Grundschule. Bad Heilbrunn [2]1994. 125-147.

Brügelmann, Hans: *Auf der Suche nach der verlorenen Offenheit.* In: H.-D. Haller und D. Lenzen (Hg.): Jahrbuch für Erziehungswissenschaft 1976. Lehrjahre in der Bildungsreform. Resignation oder Rekonstruktion?. Stuttgart 1976. 121-137.

Brügelmann, Hans: *Öffnung des Unterrichts. Befunde und Probleme der empirischen Forschung.* In: Ders. und andere (Hg.): Jahrbuch Grundschule. Seelze 1998.

Brumlik, Micha: *Ist das Verstehen die Methode der Pädagogik?* In: Garz, Detlef und Klaus Kraimer (Hg.): Brauchen wir andere Forschungsmethoden? Frankfurt a. M. 1983.

Bude, Heinz: *Das Latente und das Manifeste.* In: Detlef Garz (Hg.): Die Welt als Text. suhrkamp taschenbuch wissenschaft 1031. Frankfurt a.M. 1994. 114 - 124.

Buer, Jürgen van, Dieter Squarra und Steffi Badel (Hg.): *Beruf des Lehrers. Biographie, Belastung und Bewältigung.* Band 5 der Studien zur Wirtschafts- und Erwachsenenpädagogik der Humboldt-Universität zu Berlin. Berlin 1995.

al-Bukhârî, Sahîh: Hadithkompendium. Siehe Khan 1971.

Bultmann, Rudolf: Jesus und die Mythologie. Das Neue Testament im Lichte der Bibelkritik. Hamburg 1958.

[Bundeselternrat]: *Stellungenahme zu islamischem Religionsunterricht.* In: Peter Schreiner und Karen Wulff (Hg.): Islamischer Religionsunterricht. Ein Lesebuch. Münster 2001. 77.

Burgat, François: *Face to face with political Islam.* London 2003.

Busch, Rolf (Hg.): *Integration und Religion. Islamischer Religionsunterricht an Berliner Schulen.* Berlin 2000.

Carle, Ursula: *Kind-Umfeld-Diagnose zwischen schulischem Handwerkszeug und qualitativen Forschungsverfahren.* In: Barbara Friebertshäuser und Annedore Prengel (Hg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim und München 1997. 711 - 730.

Cavdar, Ibrahim: *Islamischer Religionsunterricht an deutschen Schulen.* In: Peter Schreiner und Karen Wulff (Hg.): Islamischer Religionsunterricht. Ein Lesebuch. Münster 2001. 28 - 34.

Chomsky, Noam: *Die formale Natur der Sprache.* In: Eric H. Lenneberg (Hg.): Biologische Grundlagen der Sprache. Frankfurt am Main 1972.

Claessens, Dieter: *Familie und Wertsystem.* Berlin [4]1979.

Dannemann, Fritz: *Neuorientierung des Schulsports. Bemerkungen zur Lehrplanfortschreibung in Baden-Württemberg.* In: [Pädagogische Hochschule Heidelberg/Institut für Weiterbildung]. Informationsschrift Nr. 47 zur Lehrerbildung, Lehrerfortbildung und pädagogischen Weiterbildung. Sommersemester 1994. Zur Diskussion: Lehrplanfortschreibung. Heidelberg 1994. 36 - 44.

ad-Darsh, Syed Mitawilli: *Islam and the Education of Muslim Women.* In: Issues in Islamic Education. Edited by Ghulam Sarwar. The Muslim Educational Trust. London 1996. 24 -27.

Däuble, Helmut: *Auf dem Weg zum Bundesrepublikaner. Einwanderung – kollektive Identität – politische Bildung.* Schwalbach /Ts. 2000.

Deckers, Lambert: *Motivation. Biological, psychological and environmental.* Boston 2001.

Denffer, Ahmad von: *'Ulûm Al-Qur'an. An Introduction to the Sciences of the Qur'an.* The Islamic Foundation. Leicester (UK) 1983.

Denffer, Ahmad von: *Allahs Gesandter hat gesagt...* Auswahl und Übersetzung 870 anerkannter Hadithe aus unterschiedlichen Primärsammlungen. Zusammmengestellt von Ahmad von Denffer, Eva und Omar El-Shabassy und Amin Waltter. Lützelbach 1984. (= 1984 a)

Denffer, Ahmad von: Koran und Umwelt. München 1984. (= 1984 b)

Denffer, Ahmad von: *Der Koran. Die Heilige Schrift des Islam in deutscher Übertragung.* München und Islamabad 1996.

[Der Bundesminister für Bildung und Wissenschaft]: *Zur Situation von Mädchen und Frauen im Bildungswesen.* München 1981.

[Der Bundesminister für Bildung und Wissenschaft]: *Grund- und Strukturdaten 1985/1986.* Bad Honnef 1985.

[Deutsche Bischofskonferenz]: *Muslime in Deutschland*. Heft 26 der Reihe Arbeitshilfen des Sekretariats der Deutschen Bischofskonferenz. Bonn 1982.

[Deutsche Bischofskonferenz]: *Islamischer Religionsunterricht.* Stellungnahme des Sekretariats der Deutschen Bischofskonferenz vom 22.1.1999. In: [Ökumenischer Vorbereitungs-ausschuss zur Woche der ausländischen Mitbürger] (Hg.): Verschiedene Menschen gleicher Würde. Frankfurt am Main 1999. Abgedruckt in Baumann, Urs (Hg.): Islamischer Religions-unterricht. Frankfurt am Main [2]2002. 283 f.

[Deutsche Bischofskonferenz]: *Christen und Muslime in Deutschland.* Heft 173 der Reihe Arbeitshilfen des Sekretariats der Deutschen Bischofskonferenz. Bonn 2003.

[Deutscher Bundestag]: *Antwort der Bundesregierung auf die Große Anfrage der Abgeordneten Jürgen Rüttgers, Erwin Marschewski (Recklinghausen), Wolfgang Zeitlmann, weiterer Abgeordneter und der Fraktion der CDU/CSU: "Islam in Deutschland".* Drucksache des Deutschen Bundestages 14/4530 (14. Wahlperiode). Berlin 08.11.2000.

Deutschmann, Anton: *Das Thema "Islam" im Spiegel einiger Medien: Unterrichtsfilme zum Thema Islam.* In: Andreas Renz und Stephan Leimgruber (Hg.): Lernprozess Christen – Muslime. Münster 2002. 288 - 298.

Dietze, Lutz: *Bildungsrecht.* In: Leo Roth (Hg.): Pädagogik. Handbuch für Studium und Praxis. München [2]2001. 610 - 625.

Dilthey, Wilhelm: *Über die Möglichkeiten einer allgemeingültigen pädagogischen Wissenschaft.* Langensalza 1930.

Dilthey, Wilhelm: *Die Entstehung der Hermeneutik.* In: Gesammelte Schriften. Bd. V. Stuttgart und Göttingen 1957.

Döbert, R. und G. Nunner-Winkler: *Adoleszenzkrise und Identitätsbildung.* Frankfurt am Main 1975.

Doedens, Folkert, u. Schreiner, Peter (Hg.): *Interkulturelles und interreligiöses Lernen. Beiträge zu einer notwendigen Diskussion.* Münster 1996

Doedens, Folkert, und Weiße, Wolfram (Hg.): *Religionsunterricht für alle.* Hamburger Perspektiven zur Religionsdidaktik. Münster u. a. 1997.

Doedens, Folkert: *Interreligiöser Religionsunterricht in Hamburg*. In: Religion und wertebezogene Bildung in der Schule, hg. v. d. Friedrich-Ebert-Stiftung. Berlin 2001, 82 - 90.

Dolch, Josef: *Lehrplan des Abendlandes. Zweieinhalb Jahrtausende seiner Geschichte.* Ratingen 1959.

Döring, Klaus W.: *Lehrerverhalten. Ein Lehr- und Arbeitsbuch.* Weinheim [10]1992.

Durkheim, Emile: *Erziehung, Moral und Gesellschaft.* Soziologische Texte Bd. 86. Neuwied und Darmstadt 1973.

Dux, Günter: *Zum historischen Stand der Religion.* In: Wolfhart Pannenberg: Sind wir von Natur aus religiös? Schriften der Katholischen Akademie in Bayern. Herausgegeben von Franz Henrich. Band 120. Düsseldorf 1986. 43 - 72.

Dwyer, Claire, und Meyer, Astrid: *The Establishment of Islamic Schools. A Controversial Phenomenon in Three European Countries.* In: Shadid/Koningsveld: Muslims in the Margin. Political Responses to the Presence of Islam in Western Europe. Kampen 1996. 218 - 242.

Ebersold, Günther: *Mündigkeit. Zur Geschichte eines Begriffs.* Europäische Hochschulschriften III/139. Frankfurt am Main 1980.

Eco, Umberto: *Zeichen. Einführung in einen Begriff und seine Geschichte.* Frankfurt am Main 1977.

Edelstein, Wolfgang und andere: *Lebensgestaltung-Ethik-Religionskunde. Zur Grundlegung eines neuen Schulfachs. Analysen und Empfehlungen.* Weinheim und Basel 2001.

Efklides, Anastasia, Julius Kuhl and Richard M. Sorrentino: *Trends and Prospects in Motivation Research.* Dordrecht, Boston and London 2001.

Eggersdorfer, Franz Xaver: *Allgemeine Theorie des Schulunterrichts.* München 1928.

Eickhorst, Annegret: *Schulpädagogik. Strukturlinien und Problemlagen.* In: Leo Roth (Hg.): Pädagogik. Handbuch für Studium und Praxis. München [2]2001. 724 - 742.

Eigler, H., R. Hansen und H. Klemm: *Quantitative Entwicklungen: Wem hat die Bildungsexpansion genützt?* In: H.-G. Rolff u.a. (Hg.): Jahrbuch der Schulentwicklung. Band 1. Weinheim 1980. 49 - 73.

Einsiedler, Wolfgang: *Grundlegung individueller Entwicklung und individuellen Lernens.* In: Günter Schorch (Hg.): Grundlegende Bildung. Erziehung und Unterricht in der Grundschule. Bad Heilbrunn [2]1994. 50 - 79.

Einsiedler, Wolfgang: *Grundlegende Bildung.* In: Wolfgang Einsiedler und andere (Hg.): Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik. Bad Heilbrunn 2001. 184 - 194.

[EKD]
= Evangelische Kirche in Deutschland:*Argumentationshilfe des Kirchenamtes der Evangelischen Kirche in Deutschland zu den Möglichkeiten einer Einführung von islamischem Religionsunterricht als ordentliches Lehrfach an den Schulen in der Bundesrepublik Deutschland.* Az.: 4720/11 vom 24. März 1995. Hannover 1995.

[EKD]
= Evangelische Kirche in Deutschland: *Rechtliche Anforderungen an einen islamischen Religionsuntericht.* Kirchenamt der EKD (Oberkirchenrat Guntau). Hannover 26.1.1999.

[EKD]
= Evangelische Kirche in Deutschland: *Religionsunterricht für muslimische Schülerinnen und Schüler.* Stellungnahme des Kirchenamtes der Evangelischen Kirche in Deutschland vom 16.2.1999. Abgedruckt in [ISB] 2000. 43 - 47.

[EKD]
= Evangelische Kirche in Deutschland: *Zusammenleben mit Muslimen in Deutschland. Gestaltung der christlichen Begegnung mit Muslimen.* Eine Handreichung des Rates der EKD. Gütersloh 2000. Teilweise abgedruckt in Baumann (Hg.): Islamischer Religionsunterricht [2]2002. 277 - 283.

[EPD-Dokumentation]: Islamischer Religionsunterricht an deutschen Schulen? Fragen, Probleme, Konzeptionen und Perspektiven. Beiträge einer Tagung in der Ev. Akademie Mülheim, EPD-Dokumentation Nr. 2/2000.

Elsas, Christoph (Hg.): *Identität.* Hamburg 1983.

Elsas, Christoph und Hans G. Kippenberg (Hg.): *Loyalitätskonflikte in der Religionsgeschichte. Festschrift für Carsten Colpe.* Würzburg 1990.

Ende, W. und U. Steinbach (Hg.): *Der Islam in der Gegenwart.* München 1996.

Engelbrecht, Martin: *Die Islamischen Vereine in Erlangen, Fürth, Nürnberg und Schwabach.* Herausgegeben von den Ausländerbeiräten von Erlangen, Fürth und Nürnberg. Nürnberg 1998.

Engelhardt, Wolf: *Grundlegende Erschließung der Lebenswirklichkeit des Kindes mit fachlicher Hilfe.* In: Günter Schorch (Hg.): Grundlegende Bildung. Erziehung und Unterricht in der Grundschule. Bad Heilbrunn [2]1994. 107 - 124.

Erfan, Niaz and Zahid A. Valie: *Education and the Muslim World. Recommendations of the Four World Conferences on Islamic Education.*Institute of Policy Studies and The Islamic Foundation.Leicester and Islamabad 1995.

Erikson, E. H.: *Kindheit und Gesellschaft.* Stuttgart 21968.

Eskicumali, Ahmet: *Ideology and Education: Recunstructing the Turkish Curriculum for Social and Cultural Change.* In: The American Journal of Islamic Social Sciences. Washington, Kuala Lumpur and Islamabad. Vol. 12. #3. 1995. 445 f.

Esposito, John L. and John O. Voll: *Islam and Democracy.* New York and Oxford 1996.

Falaturi, Abdoljavad: *Zur Interpretation der Kantischen Ethik im Lichte der Achtung.* Mit einem Anhang "Vorarbeit zu Studien zu einem Allgemeinen Kantwörterbuch". Inaugural-Dissertation zur Erlangung der Doktorwürde der Philosophischen Fakultät der Rheinischen Friedrich-Wilhelms-Universität zu Bonn. Bonn 1965.

Falaturi, Abdoldjavad (Hg.): *Der Islam in den Schulbüchern der Bundesrepublik Deutschland.* Studien zur internationalen Schulbuchforschung. Schriftenreihe des Georg-Eckert-Instituts. Herausgegeben von Prof. Dr. Ernst Hinrichs. Georg-Eckert-Institut für internationale Schulbuchforschung. Sechs Bände und Register. Braunschweig 1986 - 1988.

Falaturi, Abdoldjavad (Hg.): *Der islamische Orient.* Islamische Wissenschaftliche Akademie. Köln 1990.

Falaturi, Abdoldjavad: *Der Islam. Religion der Rahma, der Barmherzigkeit.* Leicht geänderter Nachdruck eines Aufsatzes aus: Universale Vaterschaft Gottes. Begegnung der Religionen (erschienen im Herder Verlag. Freiburg, Basel, Wien 1987). Islamische Wissenschaftliche Akademie zur Erforschung der Wechselbeziehung zur abendländischen Geistesgeschichte und Kultur. Köln 1992.

Falaturi, Abdoldjavad und Udo Tworuschka: *Der Islam im Unterricht. Beiträge zur interkulturellen Erziehung in Europa.* Beilage zu den Studien zur internationalen Schulbuchforschung. Schriftenreihe des Georg-Eckert-Instituts. Herausgegeben von Prof. Dr. Ernst Hinrichs. Georg-Eckert-Institut für internationale Schulbuchforschung. Braunschweig 21992.

Falaturi, Abdoldjavad: *Zusammenhänge zwischen Koranexegese und Bibelinterpretation.* In: Hans-Martin Barth und Christoph Elsas (Hg.): Hermeneutik in Islam und Christentum. Beiträge zum interreligiösen Dialog. Hamburg 1997. 108 - 112.

Fallaci, Oriana: *Die Wut und der Stolz.* München 2001.

Fangmeier, Jürgen: *Theologische Anthropologie des Kindes.* Zürich 1964.

al-Fârûqî, Ismâʿîl: *Das Einbringen des Islam in das Wissen. Allgemeine Grundsätze und Arbeitsplan.* Ohne Angabe des Erscheinungsorts (Frankfurt am Main) 1988.

Feldmann, Peter von: *Ein Urteil aus Berlin.* In: Busch (Hg.): Integration und Religion. Islamischer Religionsunterricht an Berliner Schulen. Berlin 2000. 43 - 51.

Ferguson, Charles A.: *Diglossie.* In: Steger (Hg.): Anwendungsbereiche der Soziolinguistik. Darmstadt 1982. 253 - 276.

Fischer, Hermann: *Zur Einführung: Tendenzen zur Verselbständigung der theologischen Anthropologie.* In: Ders. (Hg.): Anthropologie als Thema der Theologie. Göttingen 1978. 9 - 19.

Flade, Anja und Beatrice Kustor: *Sozialisation und Raumaneignung. Die räumliche Dimension als Einflußfaktor geschlechtstypischer Sozialisation.* Institut Wohnen und Umwelt (IWU). Darmstadt 1996.

Flessau, Kurt-Ingo und Gerd-Bodo Reinert: *Lehrplananalyse: Naturwissenschaften.* Hochschulschriften Erziehungswissenschaft Band 14. Forum Academicum in der Verlagsgruppe Athenäum, Hain, Scriptor, Hanstein. Königstein/Ts. 1981.

Flick, Uwe: *Der qualitative Forschungsprozess als Abfolge von Entscheidungen.* In: U. Flick, E. v. Kardoff und H. Keupp (u.a.) (Hg.): Handbuch Qualitative Sozialforschung. München 1991. 148 - 176.

Flick, Uwe: *Qualitative Sozialforschung.* Reinbeck 1995.
Försterling, Friedrich, Joachim Stiensmeier-Pelster und Lily-Maria Silny (Hg.): *Kognitive und emotionale Aspekte der Motivation.* Göttingen und andere 2000.
Fraas, Hans-Jürgen: *Religiöse Erziehung und Sozialisation im Kindesalter.* Göttingen 1973.
Fraas, Hans-Jürgen: *Glaube und Identität. Grundlegung einer Didaktik religiöser Lernprozesse.* Göttingen 1983.
Fraas, Hans-Jürgen: *Bildung und Menschenbild in theologischer Perspektive.* Göttingen 2000.
Frey, Karl: *Theorien des Curriculums.* Weinheim und Basel [2]1972.
Frey, Karl u.a.: *Curriculum-Handbuch.* Drei Bände.München 1975.
Friebertshäuser, Barbara und Annedore Prengel (Hg.): *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft.* Weinheim und München 1997.
Früh, Werner: *Inhaltsanalyse. Theorie und Praxis.* Verlag Ölschläger GmbH. München 1981.
Fuchs, Claudia: *Koedukation benachteiligt Mädchen, Koedukation benachteiligt Jungen.* In: Glumpler, Edith (Hg.): Mädchenbildung – Frauenbildung. Bad Heilbrunn 1992. 171 - 177.
Fullan, M.: *Implementation und Evaluation von Curricula: USA und Canada.* In: U. Hameyer, K. Frey und M. Haft (Hg.): Handbuch der Curriculumforschung. Weinheim und Basel 1983. 489 - 499.

Gadamer, H.-G.: *Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik.* Tübingen 1960.
Gaebe, Barbara: *Lehrplan im Wandel. Veränderungen in den Auffassungen und Begründungen von Schulwissen.* Studien zur Bildungsreform Band 12. Herausgegeben von Wolfgang Keim. Frankfurt am Main / Bern / New York 1985.
Gamm, Hans-Jochen: *Erziehung und Mündigkeit.* In: Peter Lang: Mündigkeit. Zur Neufassung materialistischer Pädagogik. Jahrbuch für Pädagogik. Frankfurt a. M. 1997. 115 - 128.
Garz, Detlef (Hg.): *Die Welt als Text.* suhrkamp taschenbuch wissenschaft 1031. Frankfurt a.M. 1994.
Garz, Detlef: *Die Methode der Objektiven Hermeneutik. Eine anwendungsbezogene Einführung.* In: Friebertshäuser, Barbara und Annedore Prengel (Hg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim und München 1997. 535 - 543.
Gebauer, Gunter: *Anthropologie.* Leipzig 1998.
Gebauer, Klaus: *Islamischer Religionsunterricht. Ein Beitrag zur Verständigung.* In: Bericht 99 – Zur Situation der ausländischen Arbeitnehmer und ihrer Familien. Hg. v. d. Beauftragten der Bundesregierung für die Integration der ausländischen Arbeitnehmer und ihrer Familienangehörigen. Bonn 1990. 217 - 231.
Gebauer, Klaus: *Schulversuch Islamische Unterweisung in deutscher Sprache.* In: Gottwald/Siedler (Hg.): „Islamische Unterweisung" in deutscher Sprache. Berichte, Stellungnahmen und Perspektiven zum Schulversuch in Nordrhein-Westfalen. Neukirchen-Vluyn 2001. 23 - 39.
Gehlen, Arnold: *Der Mensch. Seine Natur und seine Stellung in der Welt.* Berlin 1940.
Gehlen, Arnold: *Ein Bild vom Menschen.* In: Gunter Gebauer (Hg.): Anthropologie. Leipzig 1998. 234 - 249.
Gerbaulet, S., O. Herz, L. Huber und andere: *Schulnahe Curriculumentwicklung. Ein Vorschlag zur Errichtung Regionaler Pädagogischer Zentren mit Analysen über Innovationsprobleme in den USA, England und Schweden.* Stuttgart 1972.
al-Ghasâli: *Das Elixier der Glückseligkeit.* Auswahlübertragung von Helmut Ritter. Köln [3]1984.
Gifford, R.: *Environmental psychology.* Boston 1987.
Glaser, B.G. und A.L. Strauss: *The Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research.* Chicago 1967.

Glöckel, Hans: *Erziehungsauftrag oder Erziehungsaufträge? Von der Aufgabe der Schule in unserer Zeit.* In: W. Twellmann (Hg.): Handbuch Schule und Unterricht. Band 7.1. Düsseldorf 1985. 344 - 356.

Glöckel, Hans: *Was ist "Grundlegende Bildung"?.* In: Günter Schorch (Hg.): Grundlegende Bildung. Erziehung und Unterricht in der Grundschule. Bad Heilbrunn [2]1994. 11 - 33.

Glöckel, Hans: *Vom Unterricht. Lehrbuch der allgemeinen Didaktik.* Bad Heilbrunn [3]1996.

Glöckel, Hans: *Grundlegende Bildung – ein "offener" Begriff im pädagogischen Spannungsfeld.* In: Dieter Haarmann (Hg.): Handbuch Grundschule. Fachdidaktik: Inhalte und Bereiche grundlegender Bildung. Band 2. Weinheim und Basel. [3]1997. 336 - 350.

Glumpler, Edith: *Schullaufbahn und Schulerfolg türkischer Migrantenkinder.* Reihe Pädagogische Beiträge zur Kulturbegegnung. Band 2. Herausgegeben von Johannes Lähnemann. Hamburg 1985.

Glumpler, Edith (Hg.): *Mädchenbildung – Frauenbildung.* Bad Heilbrunn 1992.

Glumpler, E.: *Frauenforschung in der LehrerInnenbildung.* In: E. Glumpler (Hg.): Mädchenbildung. Frauenbildung. Bad Heilbrunn 1992. 20 - 34.

Glumpler, Edith (Hg.): *Koedukation. Entwicklungen und Perspektiven.* Bad Heilbrunn 1994.

Göbbeler, Hans-Peter und Hans-Ulrich Lessing: *Otto Friedrich Bollnow im Gespräch.* Freiburg und München 1983.

Goffman, Erving: *Stigma. Über Techniken der Bewältigung beschädigter Identität.* Frankfurt am Main 1967.

Goffman, Erving: *The Stigmatized Self.* In: Charles Lemert and Ann Branaman (Ed.): The Goffman Reader. Malden/Mass. (USA) and Oxford (UK) 1997. 73 - 79.

Göle, Nilüfer: *Republik und Schleier. Die muslimische Frau in der modernen Türkei.* Frankfurt am Main 1995.

[Görres-Gesellschaft]: Staatslexikon. Band 6. Freiburg [6]1961.

Gössmann, Elisabeth (Mitverf.) und Theodor Schneider (Hg.): *Mann und Frau. Grundproblem theologischer Anthropologie.* Freiburg und andere 1989.

Gottwald, Eckhart, und Siedler, Dirk Chr. (Hg.): *„Islamische Unterweisung" in deutscher Sprache. Berichte, Stellungnahmen und Perspektiven zum Schulversuch in Nordrhein-Westfalen.* Neukirchen-Vluyn 2001.

Graumann, C. F.: *Aneignung.* In: L. Kruse et al. (Hg.). Ökologische Psychologie. Ein Handbuch in Schlüsselbegriffen. München/Weinheim 1990.

Grimm, Susanne: *Soziologie der Bildung und Erziehung. Eine Einführung und kritische Bilanz.* München 1987.

Grossart, Friedrich: *Gefühl und Strebung. Wesen und Systematik des Gefühls.* München und Basel 1961.

Grözinger, Karl E., Brukhard Gladigow und Hartmut Zinser (Hg.): *Religion in der schulischen Bildung und Erziehung. LER – Ethik, Werte und Normen in einer pluralistischen Gesellschaft.* Berlin 1999.

[Grundgesetz]
= Grundgesetz mit Grundvertrag, Menschenrechtskonvention, Bundeswahlgesetz, Bundesverfassungsgerichtsgesetz, Parteiengesetz. 24. Auflage. Beck-Texte im dtv. München 1988.

Gstettner, Peter: *Zum Innovationsanspruch von Handlungsforschung.* In: Uwe Hameyer und Henning Haft (Hg.): Handlungsorientierte Schulforschungsprojekte. Praxisberichte, Analysen, Kritik. Weinheim und Basel 1977. 255 - 270.

Gudjons, Herbert: *Frontalunterricht – neu entdeckt. Integration in offene Unterrichtsformen.* Bad Heilbrunn 2003.

Guitton, Jean und Grichka und Igor Bogdanov: *Gott und die Wissenschaft. Vom Geist in der Materie.* München 1996.

Gunz, Josef: *Handlungsforschung.* Wien 1986.

Gusy, Christoph, Ingo Hueck und Dieter Kugelmann: *Verfasssung und Verfassungswirklichkeit in Deutschland.* In: Thomas Kreuder (Hg.): Der orientierungslose Leviathan. Marburg 1992. Marburg 1992. 25 - 41.

Haag, Fritz, Helga Krüger, Wiltrud Schwärzel und Johannes Wild (Hg.): *Aktionsforschung. Forschungsstrategien, Forschungsfelder und Forschungspläne.* München 1972.

Haarmann, Dieter (Hg.): *Handbuch Grundschule. Fachdidaktik: Inhalte und Bereiche grundlegender Bildung.* Band 2. Weinheim und Basel. [3]1997.

Haarmann, U. (Hg.): *Geschichte der arabischen Welt.* München 1987.

Habermas, Jürgen: *Zur Logik der Sozialwissenschaften.* Frankfurt am Main 1970.

Habermas, Jürgen: *Stichworte zur Theorie der Sozialisation*. In: J. Habermas: Kultur und Kritik. Frankfurt am Main 1973. 118 - 194.

Haft, Henning, Stefan Hopmann, Karl Frey, Roland Mackert, Peter Menck und Klaus Westphalen: *Lehrplanarbeit in Kommissionen. Ergebnisse einer Untersuchung des Instituts für die Pädagogik der Naturwissenschaften an der Universität Kiel.* IPN. Kiel 1986.

Hagemann, Ludwig: *Propheten – Zeugen des Glaubens. Koranische und biblische Deutungen.* Reihe Islam und westliche Welt. Herausgegeben von Ludwig Hagemann, Adel Theodor Khoury und W. Wanzura. Graz und andere 1985.

Hall, Stuart: *Ausgewählte Schriften. Ideologie, Kultur, Medien, Neue Rechte, Rassismus.* Herausgegeben von Nora Räthzel. Hamburg und Berlin 1989.

Hall, Stuart: *Critical dialogues in cultural studies.* Edited by David Morley and Kuan-Hsing Chen. London and New York 1996.

Haller, Hans-Dieter und Dieter Lenzen: *Wissenschaft im Reformprozess. Fortgesetzte Schwierigkeiten beim Anstoß zur Selbstreflexion.* In: Dies. (Hg.): Jahrbuch für Erziehungswissenschaft 1977/78. Wissenschaft im Reformprozess. Aufklärung oder Alibi?. Stuttgart 1977. 7-19.

Hameyer, Uwe und Henning Haft (Hg.): *Handlungsorientierte Schulforschungsprojekte. Praxisberichte, Analysen, Kritik.* Weinheim und Basel 1977.

Hameyer, Uwe: *Vier Gesichtspunkte zur Förderung von Innovationsprozessen im Bildungssektor.* Heft 14 der Kurzberichte des IPN in Kiel. Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften. Kiel 1978.

Hameyer, Uwe, H. Haft und K. Frey (Hg.): *Handbuch der Curriculumforschung.* Weinheim und Basel 1983.

Hannemann, Tilmann, und Meier-Hüsing, Peter (Hg.): *Deutscher Islam – Islam in Deutschland. Beiträge und Ergebnisse der 1. Bremer Islam-Woche.* Marburg 2000.

Hansmann, Otto: *Kritik der sogenannten "theoretischen Äquvalente" von Bildung.* In: Ders. und W. Marotzki (Hg.): Diskurs Bildungstheorie Bd. I: Systematische Markierungen. Rekonstruktion der Bildungstheorie unter den Bedingungen der gegenwärtigen Gesellschaft. Weinheim 1988.

Hansmann, Otto: *Kindheit und Jugend zwischen Mittelalter und Moderne. Ein Lese-, Arbeits- und Studienbuch.* Weinheim 1995.

Hassan. Hussain Hamid: *Right to Social Security.* Islamabad 1995.

Haykal, Muhammad: *The Life of Muhammad.* Translated from the 8th edition by Ismâᶜîl Râgî A. al-Fârûqî. North American Trust Publications. Ohne Angabe des Erscheinungsorts 1976.

al-Haytami, Ibn Hajar: *al-zawâjir ᶜan iqtirâf al-kabâ'ir.* 2 Bände. Beirut 1983.

Heckel, Martin: *Religionsunterricht für Muslime? Kulturelle Integration unter Wahrung der religiösen Identität. Ein Beispiel für die komplementäre Natur der Religionsfreiheit.* In: Baumann, Urs (Hg.): Islamischer Religionsunterricht. Frankfurt am Main [2]2002. 79 - 129.

Heckhausen, H.: *Motivation und Handeln.* Berlin 1980.

Heidegger, Martin: *Sein und Zeit.* Halle an der Saale 1927.

Heine, Peter: *Halbmond über deutschen Dächern.* München und Leipzig 1997.

Heine, Peter: *Terror in Allahs Namen. Extremistische Kräfte im Islam.* Freiburg 2001. (= 2001 b)

Heine, Peter: *Islamischer Religions-Unterricht.* In: Peter Schreiner und Karen Wulff (Hg.): Islamischer Religionunterricht. Ein Lesebuch. Münster 2001. 23 - 25. (= 2001 c)

Heinze, Thomas: *Qualitative Sozialforschung. Einführung, Methodologie und Forschungspraxis.* München und Wien 2001.

Heinze-Prause, Roswitha und Thomas Heinze: *Kulturwissenschaftliche Hermeneutik. Fallrekonstruktionen der Kunst-, Medien- und Massenkultur.* Bonn 1994.

Heinzel, Friederike: *Wiederholte Gesprächsinteraktion und tiefenhermeneutische Analyse.* In: Friebertshäuser, Barbara und Annedore Prengel (Hg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim und München 1997. 468 - 480.

Heitmeyer, Wilhlem, und Joachim Müller und Helmut Schröder: *Verlockender Fundamentalismus.* Türkische Jugendliche in Deutschlan., Frankfurt a.M. 1997.

Heitmeyer, Wilhelm: *Verlockender Fundamentalismus. Ein vorläufiges Fazit.* In: Peter Schreiner und Christoph Th. Scheilke (Hg.): Interreligiöses Lernen. Ein Lesebuch. Münster 1998. 40 - 45.

Heller, Kurt: *Intelligenz und Begabung.* München und Basel 1976.

Hennis, Wilhelm:*Verfasssung und Verfassungswirklichkeit. Ein deutsches Problem.* Tübingen 1968.

Herbart, J. F.: *Pädagogische Schriften.* Herausgegeben von W. Asmus. 2 Bände. Stuttgart 1982 und 1984.

Herbst, Thomas, Rita Stoll und Rudolf Westmayr: *Terminologie der Sprachbeschreibung.* Ismaning 1991.

Hirschler, Horst: *Entmythologisierung. Zur Theologie Bultmanns.* Göttinger Quellenhefte für Unterricht und Arbeitsgemeinschaft / Heft 30. Göttingen 1977.

Hettlage, Robert und Ludgera Vogt (Hg.): Identitäten in der modernen Welt. Wiesbaden 2000.

Hitzler, Ronald und Anne Honer (Hg.): *Sozialwissenschaftliche Hermeneutik.* Opladen 1997.

Höcht-Stöhr, J. und M. Schibilsky: *Islam in Deutschland. Religionswissenschaftliche Überlegungen.* In: Höcht-Stöhr/Schibilsky (Hg.): Reden über Religion. Band 2. Stuttgart 2000.

Höglinger, Monika: *Verschleierte Lebenswelten. Ethnologische Studie zur Bedeutung des Kopftuchs für muslimische Frauen.* Wien 2002.

Hofmann, Murad Wilfried: *Zur Rolle der islamischen Philosophie.* Köln 1984.

Hofmann, Murad Wilfried: *Der Islam als Alternative.* München 1992.

Holmes, Brian and Martin McLean: *The Curriculum. A Comparative Perspektive.* London and New York 1992.

Hopmann, Stephan: *Lehrplanarbeit als Verwaltungshandeln.* Band 114 des Instituts für die Pädagogik der Naturwissenschaften (IPN) an der Universität Kiel. IPN. Kiel 1988.

Hopmann, Stephan und Kurt Riquards (Hg.): *Didaktik and/or Curriculum.* Band 147 des Instituts für die Pädagogik der Naturwissenschaften (IPN) an der Universität Kiel. IPN. Kiel 1995.

Horn, Hans Arno: *Die Lehrpläne der Grundschule – Darstellung der Entwicklung von den ersten Anfängen bis zur Gegenwart.* In: Dieter Haarmann (Hg.): Handbuch Grundschule. Fachdidaktik: Inhalte und Bereiche grundlegender Bildung. Band 2. Weinheim und Basel. [3]1997. 14 - 37.

Horn, Klaus (Hg.): *Aktionsforschung: Balanceakt ohne Netz? Methodische Kommentare.* Frankfurt am Main 1979.

[IAF]

= Interessengemeinschaft der mit Ausländern verheirateten Frauen e.V. / Verband binationaler Familien und Partnerschaften: *Einiges über den Islam und über die Rolle der Frauen im Islam. Mit Schwerpunkt arabische Länder, Pakistan und Türkei.* Zusammengestellt von Rosi Wolf-Lamanasreh de Carvalho Esteves. Frankfurt 1983.

Ibrahim, Ezzeddin und Dennys Johnson-Davies: *Forty Hadith Qudsi.* Selection and Translation. Beirut and Damascus 1980.

Ibrahim, Muhammad: *Multicultural Education: an Islâmic perspective.* In: Issues in Islamic Education. Edited by Ghulam Sarwar. The Muslim Educational Trust. London 1996. 66 - 71.

[IIIT]
= The International Institute of Islamic Thought: *Für ein Islamisches Deutsch.* Erstellt in Anlehnung an die Abhandlung “Toward Islamic English” von Dr. Ismâ^{c}îl Râji al-Farûqî als eine modifizierte Übersetzung. Ohne Angabe des Erscheinungsorts (Frankfurt am Main) 1988.

Ingenkamp, K. und andere (Hg.): *Empirische Pädagogik 1970-1990.* Zwei Bände. Weinheim und Basel 1992.

Ipfling, H. J., H. Peez und E. Gamsjäger: *Wie zufrieden sind Lehrer? Empirische Untersuchungen zur Berufs(un)zufriedenheit von Lehrern / Lehrerinnen der Primar- und Sekundarstufe im deutschsprachigen Raum.* Bad Heilbrunn 1995.

Iqbal, M. Zafar: *Teachers Training. The Islamic Perspective.* Institute of Policy Studies & International Institute of Islamic Thought. Islamabad 1996.

[IRH]
= Islamische Religionsgemeinschaft Hessen e.V.: *Darstellung der Grundlagen des Islam. Satzung der IRH.* IRH-Schriftenreihe Bd.1. Frankfurt am Main 1991.

[ISB]
= Staatsinstitut für Schulpädagogik und Bildungsforschung: *Islamischer Religionsunterricht an bayerischen Schulen? Ein Problemaufriss.* München 2000.

[ISB]
= Staatsinstitut für Schulpädagogik und Bildungsforschung: *Fachlehrplan für den Schulversuch Islamunterricht an der Bayerischen Grundschule.* Unveröffentlichter Entwurf der zuständigen Lehrplankommission des ISB. München 2004.

[Islamrat für die Bundesrepublik Deutschland]: *Memorandum zur Frage des Islamischen Religionsunterrichts (IRU).* In: Peter Schreiner und Karen Wulff (Hg.): Islamischer Religionsunterricht. Ein Lesebuch. Münster 2001. 43.

ibn Ishaq, Muhammad: *Das Leben des Propheten.* Herausgegeben von Gernot Rotter. Tübingen und Basel 1976.

ibn Jamâ^{c}a, Ibrâhîm: *tadhkaratus-sâmi^{c}u wal-mutakallimu fî adabil-^{c}âlimu wal-muta^{c}allimu*. The meomir of the Listener And the Speaker in the Training of Teacher and Student. Translated and annotated by Dr. Noor Muhammad Ghifâri. No. 10 in the project series of the Pakistan Hijra Council. Islamabad 1991.

Jung, Matthias: *Das Denken des Seins und der Glaube an Gott. Zum Verhältnis von Philosophie und Theologie bei Martin Heidegger.* Würzburg 1990.

Kästner, Karl-Hermann: *Religiöse Bildung und Erziehung in der Schule: Zur verfassungsrechtlichen Garantie des Religionsunterrichts.* In: Essener Gespräche zum Thema Staat und Kirche 32. Münster 1998. 61 - 96.

Kaiser, Arnim und Ruth Kaiser: *Studienbuch Pädagogik – Grund- und Prüfungswissen.* Berlin 2001.

Kaiser, Astrid und Charlotte Röhner (Hg.): *Kinder im 21. Jahrhundert.* Münster, Hamburg, London 2000.

Kaiser, Elisabeth: *Unterrichtsformen, Differenzierung und Individualisierung.* In: Leo Roth (Hg.): Pädagogik. Handbuch für Studium und Praxis. München ^{2}2001. 816 - 828.

Karakasoglu-Aydin, Yasemin: *Muslimische Religiosität und Erziehungsvorstellungen. Eine empirische Untersuchung zu Orientierungen bei türkischen Lehramts- und Pädagogik-Studentinnen in Deutschland.* Essen 1999.

Keck, Rudolf W.: *Zum Konzept einer Historischen Pädagogik bei Josef Dolch.* In: Ders. und Christian Ritzi (Hg.): Geschichte und Gegenwart des Lehrplans. Josef Dolchs "Lehrplan des Abendlandes" als aktuelle Herausforderung. Baltmannsweiler 2000. 27 - 38.(=2000 a)

Keck, Rudolf W. und Christian Ritzi (Hg.): *Geschichte und Gegenwart des Lehrplans. Josef Dolchs "Lehrplan des Abendlandes" als aktuelle Herausforderung.* Baltmannsweiler 2000. (= 2000 b)

Keck, Rudolf W.: *Erziehen und Unterrichten als Beruf.* In: Leo Roth (Hg.): Pädagogik. Handbuch für Studium und Praxis. 1099 - 1114. München [2]2001. (= 2001 a).

Keck, Rudolf W.: *Erziehung und Erziehender Unterricht.* In: Wolfgang Einsiedler und andere (Hg.): Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik. Bad Heilbrunn 2001. 195 - 203. (= 2001 b).

Keller, Monika und Siegfried Reuss: *Der Prozess moralischer Entscheidungsfindung. Normative und empirische Voraussetzungen einer Teilnahme am moralischen Diskurs.* In: Oser, Fritz, Reinhard Fatke und Otfried Höffe (Hg.): Transformation und Entwicklung. Grundlagen der Moralerziehung. Frankfurt am Main 1985. 124 - 148.

Kellerer, Hans: *Statistik im modernen Wirtschafts- und Sozialleben.* Hamburg 1960.

Kemper, Herwart: *Theorie pädagogischer Institutionen.* In: Leo Roth (Hg.): Pädagogik. Handbuch für Studium und Praxis. München [2]2001. 353 - 364.

Kempf, Wilhelm: *Die Berichterstattung über Friedensinitiativen dritter Parteien während des Golfkrieges.* In: Wilhelm Kempf und Irena Schmidt-Regener (Hg.): Nationalismus, Rassismus und die Medien. Münster 1998. 35 - 46.

Kepel, Gilles: *Das Schwarzbuch des Dschihad.* München 2002.

Kerschensteiner, Georg: *Betrachtungen zur Theorie des Lehrplanes.* München 1893.

Kerschensteiner, Georg: *Die Seele des Erziehers und das Problem der Lehrerbildung.* Leipzig und Berlin 1921.

Kesici, Burhan: *Islamischer Religionsunterricht an Berliner Schulen.* In: Religionen und wertebezogene Bildung in der Schule. Hg. v. d. Friedrich Ebert-Stiftung. Berlin 2000. 91 - 97.

Khan, Muhammad Muhsin Khan: *The Translation of the Meanings of Sahîh Al-Bukhâri.* Arabic-English. 9 Volumes. Islamic University Al-Madina Al-Munawwara. Madina (S.A). 1391 n.H./1971.

Khoury, Adel Theodor: *Islamische Minderheiten in der Diaspora.* Mainz/München 1985.

Khoury, Adel Theodor: *Der Islam und die westliche Welt.* Darmstadt 2001.

Khoury, Adel Theodor: *Der Koran.* Arabisch-Deutsch. Übersetzung und Kommentar. Gütersloh 2004.

Kim, Young-Kyung: *Die Identitätsfrage der Muslime in der Diaspora.* Hildesheim u.a. 1994.

Klafki, Wolfgang: *Der Begriff der Didaktik und der Satz vom Primat der Didaktik (im engeren Sinne) im Verhältnis zur Methodik.* In: Ders. und andere (Hg): Funk-Kolleg Erziehungswissenschaft, Band 2. Frankfurt 1971. 55 - 73.

Klafki, Wolfgang u.a.: *Schulnahe Curriculumentwicklung und Handlungsforschung.* Weinheim und Basel 1982.

Klein-Hessling, Ruth, und andere (Hg.): *Der neue Islam der Frauen.* Bielefeld 1999.

Kliche, Thomas, Suzanne Adam & Helge Jannik: *"Der Marsch hat begonnen." Diskursanalysen zur Konstruktion von 'Islam' in deutschen Printmedien.* In: Wilhelm Kempf und Irena Schmidt-Regener (Hg.): Nationalismus, Rassismus und die Medien. Münster 1998. 97 - 108.

Klieme, Eckhard: *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise.* Herausgegeben vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF), Referat Öffentlichkeitsarbeit. Bonn 2003.

Klinkhammer, Gritt: *Moderne Formen islamischer Lebensführung. Eine qualitativ-empirische Untersuchung zur Religiosität sunnitisch geprägter Türkinnen der zweiten Generation in Deutschland.* Marburg 2000.

Klüver, Jürgen und Helga Krüger: *Aktionsforschung und soziologische Theorien. Wissenschaftstheoretische Überlegungen zum Erkenntnisinteresse in der Aktionsforschung.* In: Fritz Haag, Helga Krüger, Wiltrud Schwärzel und Johannes Wild (Hg.): Aktionsforschung. Forschungsstrategien, Forschungsfelder und Forschungspläne. München 1972. 76 - 99.

[KMK]
= Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland: *Lerngemeinschaft. Das deutsche Bildungswesen und der Dialog mit den Muslimen.* Bericht von der Konferenz in Weimar am 13.-14.März 2003. Sekretariat der Kultusministerkonferenz (elektronischer Tagungsbericht). Berlin 2003.

Knauth, Torsten und Wolfram Weisse (Hg.): *Akademie der Weltreligionen. Konzeptionelle und praktische Ansätze.* Hamburg 2002.

Koch, Lutz: *Kants Begründung einer kritischen Teleologie.* In: Jürgen-Eckhardt Pleines (Hg.): Teleologie. Ein philosophisches Problem in Geschichte und Gegenwart. Würzburg 1994. 113 - 131.

Koch, Lutz und Günther Schorch (Hg.): *Erziehender Unterricht. Eine Problemformel.* Bad Heilbrunn 2004.

Koffka, Kurt: *Die Grundlagen der psychischen Entwicklung.* Osterwieck am Harz ^{2}1925.

Köhler, Asye: *Motive und Perspektiven für einen islamischen Religionsunterricht an staatlichen Schulen. Praxisbeispiel der Kommission für Islamischen Religionsunterricht.* In: [Beauftragte der Bundesregierung]: Islamischer Religionsunterricht an staatlichen Schulen in Deutschland. Praxis, Konzepte, Perspektiven. Dokumentation eines Fachgespräches. Hg.v. d. Beauftragten der Bundesregierung für Ausländerfragen. Berlin September 2000. 78-81.

Kolinsky, Eva: *Deutsch und türkisch leben. Bild und Selbstbild der türkischen Minderheit in Deutschland.* Bern und andere 2000.

König, Eckard: *Werte und Normen in der Erziehung.* In: Leo Roth (Hg.): Pädagogik. Handbuch für Studium und Praxis. München ^{2}2001. 255 - 265.

König, Karsten und Peter Zedler: *Theorien der Erziehungswissenschaft.* Weinheim 1998.

Kooij, Rimmert van der: *Pädagogik und Spiel.* In: Leo Roth (Hg.): Pädagogik. Handbuch für Studium und Praxis. München ^{2}2001. 293 - 311.

Kops, Manfred: *Auswahlverfahren in der Inaltsanalyse. Kölner Beiträge zur Sozialforschung und angewandten Soziologie.* Band 21. Meisenheim am Glan. 1977.

[Korankonkordanz]: *al-ma^{c}jam al-muharris li-'ilfâdhil-qur'ânil-karîm*. dârul-da^{c}wa/cagri yayinlari. Istanbul (Türkei). 1411 n.H./1990.

Koschinski, Michael: *Fernsehprogramme als Mittel der Integration.* Essen 1986.

Koschinski, Michael: *Analyse der audio-visuellen Medien zum Thema Islam.* Köln 1991.

Kösel, E.: *Die Modellierung von Lernwelten. Ein Handbuch zur subjektiven Didaktik.* Elztal-Dallau ^{2}1995.

Kraimer, Klaus: *Narratives als Erkenntnisquelle.* In: Friebertshäuser, Barbara und Annedore Prengel (Hg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim und München 1997. 459 - 467.

Krappmann, Lothar: *Soziologische Dimension der Identität.* Stuttgart ^{6}1982.

Krathwohl, David R. (Hg.), Bejamin S. Bloom und Bertram B. Masia: *Taxonomie von Lernzielen im affektiven Bereich.* Weinheim und Basel 1975.

Kreuder, Thomas (Hg.): *Der orientierungslose Leviathan.* Marburg 1992.

Kron, Friedrich W.: *Wissenschaftstheorie für Pädagogen.* München/Basel 1999.

Kron, Friedrich W.: *Grundwissen Pädagogik.* München und Basel 2001.

Krüger, Heinz-Hermann: *Einführung in Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft.* Opladen 1999.

Krüger, Heinz-Hermann und Cathleen Grunert: *Biographische Interviews mit Kindern.* In: Imbke Behnken und Jürgen Zinnecker (Hg.): Kinder-Kindheit-Lebensgeschichte. Ein Handbuch. Seelze-Velber 2001. 129 - 142.

Kruse, L.: *Raum und Bewegung.* In Kruse et al. (Hg.): Ökologische Psychologie. Ein Handbuch in Schlüsselbegriffen. München/Weinheim 1990.

Kügler, Joachim: *Pharao und Christus?* Band 113 der Reihe "Bonner Biblische Beiträge". Bonn 1997.

Kügler, Joachim: *Der andere König. Religionsgeschichtliche Perspektiven auf die Christologie des Johannesevangeliums.* Band 178 der Reihe "Stuttgarter Bibelstudien". Stuttgart 1999.

[Kultusministerium Bayern]
= Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus: *Richtlinie für die religiöse Unterweisung türkischer Schüler muslimischen Glaubens in den Jahrgangsstufen 1 mit 3 der Grundschule.* Amtsblatt Sondernummer 7. Ausgegeben in München am 14. Mai 1986. Jahrgang 1986. München 1986. 269 - 272.

[Kultusministerium Bayern]
= Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus: *Richtlinie für die religiöse Unterweisung türkischer Schüler muslimischen Glaubens in den Jahrgangsstufen 4 und 5 der Grundschule.* Amtsblatt Sondernummer 5. Ausgegeben in München am 16. März 1988. Jahrgang 1986. München 1988. 53 - 55.

[Kultusministerium Bayern]
= Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus: *Lehrplan für die Grundschulen in Bayern.* Amtsblatt der Bayerischen Staatsministerien für Unterricht und Kultus und Wissenschaft, Forschung und Kunst. B 1234 A. Sondernummer 1. Ausgegeben in München am 25. September 2000. Jahrgang 2000. München 2000.

Kunert, Kristian: *Curriculumerstellung und Curriculumevaluation. Reflexion und Realisierung eines Modellcurriculums.* Inaugural-Dissertation. Ludwig-Maximilians-Universität zu München. München 1974.

Künzli, Rudolf: *Topik des Lehrplandenkens I. Architektonik des Lehrplanes: Ordnung und Wandel.* Herausgegeben von Jörg Petersen. Kiel 1986.

Künzli, Rudolph und Stefan Hopmann: *Lehrpläne: Wie sie entwickelt werden und was von ihnen erwartet wird. Forschungsstand, Zugänge und Ergebnisse aus der Schweiz und der Bundesrepublik Deutschland.* Chur und Zürich 1998.

Kuschel, Karl-Josef: *Der offene Bund: Zur theologischen Grundlegung eines Miteinander von Juden, Christen und Muslimen.* In: Baumann, Urs (Hg.): Islamischer Religionsunterricht. Grundlagen, Begründungen, Berichte, Projekte, Dokumentationen. Frankfurt am Main ²2002. 33 - 65.

Lachmann, Rainer: *Gegenwärtige Entwicklungen und Perspektiven des Religionsunterrichts*. In: G. Adam u. ders. (Hg.): Religionspädagogisches Kompendium. Göttingen ⁵1997. 87 - 103.

Lachmann, Rainer, Gottfried Adam und Werner Ritter: *Theologische Schlüsselbegriffe.* Göttingen 1999.

Lähnemann, Johannes (Hg.): *Kulturbegegnung in Schule und Studium. Türken – Deutsche, Muslime – Christen. Ein Symposion. Referate und Ergebnisse des Nürnberger Forums 1992.* Hamburg 1983.

Lähnemann, Johannes (Hg.): *"Das Projekt Weltethos" in der Erziehung. Referate und Ergebnisse des Nürnberger Forums 1994.* Reihe Pädagogische Beiträge zur Kulturbegegnung. Band 14. Hamburg 1995.

Lähnemann, Johannes: *Weltreligionen im Unterricht. Teil II: Islam.* Göttingen ²1996.

Lähnemann, Johannes (Hg.): *Interreligiöse Erziehung 2000. Die Zukunft der Religions- und Kulturbegegnung. Referate und Ergebnisse des Nürnberger Forums 1997.* Reihe Pädagogische Beiträge zur Kulturbegegnung. Band 16. Hamburg 1998. (= 1998 c) Hamburg 1998. (= 1998 a)

Lähnemann, Johannes: *Evangelische Religionspädagogik in interreligiöser Perspektive.* Göttingen 1998. (= 1998 b).

Lähnemann, Johannes (Hg.): *Spiritualität und ethische Erziehung. Erbe und Herausforderung der Religionen. Referate und Ergebnisse des Nürnberger Forums 2000.* Reihe Pädagogische Beiträge zur Kulturbegegnung. Band 20. Hamburg 2001.

Lamnek, Siegfried: *Qualitative Sozialforschung.* Band I: Methodologie. Band II: Methoden und Techniken. Weinheim 1995.

[Land Brandenburg]: *Bekanntmachung der Neufassung des Brandenburgischen Schulgesetzes vom 2.8.2002.* In: GVBl I, S. 78.

[Landesinstitut für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen]: *Rahmenbedingungen und Materialien zur religiösen Unterweisung für Schüler islamischen Glaubens.* Hg. v. Landesinstitut für Schule und Weiterbildung. Soest 1987.

Lang, Peter (Hg.): *Mündigkeit. Zur Neufassung materialistischer Pädagogik.* Jahrbuch für Pädagogik. Frankfurt am Main 1997.

Langemeyer, Georg: *Anthropologie. Texte zur Theologie. Dogmatik 8.* Graz, Wien, Köln 1998.

Langeveld, M. J.: *Studien zur Anthropologie des Kindes.*Tübingen 1956.

Langridge, Derek W.: *Inhaltsanalyse: Grundlagen und Methoden.* München 1994.

Lehmann, Karl: *Mann und Frau als Problem der theologischen Anthropologie. Systematische Erwägungen.* In: Elisabeth Gössmann (Mitverf.) und Theodor Schneider (Hg.): Mann und Frau. Grundproblem theologischer Anthropologie. Freiburg und andere 1989. 53 - 72.

Lemert, Charles and Ann Branaman (Ed.): *The Goffman Reader.* Malden/Mass. (USA) and Oxford (UK) 1997.

Lemmen, Thomas: *Islamische Organisationen in Deutschland.* FES Library (Friedrich-Ebert-Stiftung; elektronische Publikation). Bonn 2000.

Lemmen, Thomas: *Muslime in Deutschland. Eine Herausforderung für Kirche und Gesellschaft.* Baden-Baden 2001. (= 2001 a)

Lemmen, Thomas und Melanie Miehl (Hg.): *Islamisches Alltagsleben in Deutschland.* FES Library (Friedrich-Ebert-Stiftung; elektronische Publikation). Bonn 2001. (= 2001 b)

Leschinsky, Achim: *Vorleben oder Nachdenken? Bericht der wissenschaftlichen Begleitung über den Modellversuch zum Lernbereich "Lebensgestaltung-Ethik-Religion".* Frankfurt am Main 1996.

Leuze, Reinhard: *Der Prophet Muhammad in christlich-theologischer Perspektive.* In: Andreas Renz und Stephan Leimgruber (Hg.): Lernprozess Christen – Muslime. Münster 2002. 203 - 213.

Lichtenstein-Rother, I. und E. Röbe: *Grundschule – der pädagogische Raum für Grundlegung der Bildung.* München 1982.

Lings, Martin: *Muhammad.* Kandern 2000.

Linke, Angelika, Markus Nussbaumer und Paul R. Portmann: *Studienbuch Linguistik. Reihe Germanistische Linguistik.* Herausgegeben von Helmut Henne, Horst Sitta und Ernst Wiegand. Tübingen [3]1996.

Lippitz, Wilfried: *"Lebenswelt" oder die Rehbilitierung vorwissenschaftlicher Erfahrung.* Weinheim und Basel 1980.

Lippitz, Wilfried: *Die biographische Perspektive auf das Kind – aus phänomenologisch-erziehungswissenschaftlicher Sicht.* In: Imbke Behnken und Jürgen Zinnecker (Hg.): Kinder – Kindheit – Lebensgeschichte. Ein Handbuch. Seelze-Velber 2001. 143 - 162.

Lippitz, Wilfried: *Phänomenologische Studien in der Pädagogik.* Weinheim 1993.

[LISA]
= *Abschlussbericht zur Evaluation der Rahmenrichtlinien, Schulform: Grundschule.* Zeitraum der Erhebung: 2002-2003. Im Auftrag des Kultusministeriums des Landes Sachsen-Anhalt durch eine Arbeitsgruppe des LISA: Ekkehart Redlich, Leitung, und Frank Kirchner und Inka Schleicher. Halle 2003.

Lisch, Ralf: *Inhaltsanalyse: Eine kritische Betrachtung des gegenwärtigen Entwicklungsstandes und Ansätze zur weiteren Entwicklung.* Dissertation. Universität Bremen. Bremen 1977.

Longolius, Christian (Hg.): *Fernsehen in Deutschland. Gesellschaftspolitische Aufgaben und Wirkungen eines Mediums.* Mainz 1967.

Lückehe, Silja: *Religionswissenschaftliche Arbeitsmaterialien zum Dialog zwischen Muslimen und Christen in Deutschland. Abschlußbericht und kommentierte Arbeitsbibliographie zu einem Forschungsprojekt.* Bayreuth: Institut zur Erforschung der religiösen Gegenwartskultur, 2. Fassung 1999 (in überarbeiteter Form auch publiziert in: Bayreuther Beiträge zur Religionsforschung, Heft 2, 2000, Internetzeitschrift: www.bbrf.de).

Luckmann, Thomas: *Die unsichtbare Religion.* Frankfurt am Main 1991.

Luhmann, Niklas: *Das Erziehungssystem der Gesellschaft.* Herausgegeben von Dieter Lenzen. Frankfurt am Main 2002.

Luxenberg, Christoph: *Die syro-aramäische Lesart des Koran. Ein Beitrag zur Entschlüsselung der Koransprache.* Berlin 2000.

Maʿbûd, Shaikh ʿAbdul:*An Islamic View of Sex Education.* In: Michael J. Reiss and Shaikh ʿAbdul Maʿbûd: Sex Education and Religion. The Islamic Academy. Cambridge 1998. 98-134.

Maʿbûd, Shaikh ʿAbdul: *The Teaching of Islam in British Schools.* In: Baumann (Hg.) Frankfurt am Main ^{2}2002. 203 - 213.

Maier, Robert E.: *Mündigkeit. Zur Theorie eines Erziehungszieles.* Bad Heilbrunn/OBB. 1981.

Makarenko, Anton Semenovic: *Ausgewählte pädagogische Schriften.* Besorgt von Horst E. Wittig. Paderborn 1969.

Maqsood, Ruqaiyyah Waris: *The Education of Muslim Women.* In: Issues in Islamic Education. Edited by Ghulam Sarwar. The Muslim Educational Trust. London 1996. 79 - 82.

Maslow, Abraham: *Motivation und Persönlichkeit.* Reinbeck bei Hamburg 1991.

Massialas, Byron G. and Samir Ahmed Jarrar: *Education in the Arab world.* The Praeger Special Studies Series in Comparative Education. New York 1983.

Massialas, Byron G. and Samir Ahmed Jarrar: *Education in Transition. A Source Book.* New York und London 1991.

Matthes, Joachim und Fritz Schütze: *Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit.* Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen. Opladen ^{5}1981.

Matthes, J.: *Die Soziologen und ihre Wirklichkeit.* In: Wolfgang Bonß und H. Hartmann (Hg.): Entzauberte Wissenschaft. Zur Relativität und Geltung soziologischer Forschung. Soziale Welt. Sonderband 3. Göttingen 1985. 49 - 64.

Maurer-Wengorz, M.: *Berufsethos von Lehrern. Schwerpunkte und Dimensionen.* Frankfurt am Main 1994.

Mayer, H.: *Kinderideale. Eine experimentell-pädagogische Studie zur Religions- und Moralpädagogik.* Kempten und München 1914.

Mayring, Philipp: *Einführung in die qualitative Sozialforschung.* Weinheim ^{4}1999.

Mayring, Philipp: *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken.* Weinheim ^{7}2000.

McKernan, James: *Curriculum Action Research.* London 1991.

Mead, G. H.: *Mind, self and society. From the standpoint of a social behaviourist*. Chicago 1934.

Mead, G. H.: *Geist, Identität und Gesellschaft.* Frankfurt am Main 1973.

Meinberg, E: *Das Menschenbild in der modernen Erziehungswissenschaft.* Darmstadt 1988.

Merkens, Karin: *Warum Kinder Freunde brauchen. Kinderfreundschaften und soziale Entwicklung.* In: Kaiser, Astrid und Charlotte Röhner (Hg.): Kinder im 21. Jahrhundert. Münster, Hamburg, London 2000. 89 - 93.

Merkens, Hans: *Wissenschaftstheorie.* In: Leo Roth (Hg.): Pädagogik. Handbuch für Studium und Praxis. München ^{2}2001. 22 - 42.

Merten, Klaus: *Inhaltsanalyse.* Opladen ^{2}1995.

Methfessel, Barbara: *Alter Wein in neuen Schläuchen? Anmerkungen zum neuen Bildungsplan für das Fach Hauswirtschaft/Textiles Werken (Teilgebiet Hauswirtschaft).* In: [Pädagogische Hochschule Heidelberg/Institut für Weiterbildung]. Informationsschrift Nr. 47 zur Lehrerbildung, Lehrerfortbildung und pädagogischen Weiterbildung. Sommersemester 1994. Zur Diskussion: Lehrplanfortschreibung. Heidelberg 1994. 45 - 51.

Meyer, H. und W. Okon: *Frontalunterricht.* Königstein/Ts. 1984.
Meyer, Th. (Hg.): *Fundamentalismus in der modernen Welt. Die Internationale der Vernunft.* Frankfurt am Main 1989.
Mirza, Nighat: *Educational Opportunities for Muslim Girls in Britain.* In: Issues in Islamic Education. Edited by Ghulam Sarwar. The Muslim Educational Trust. London 1996. 91 - 94.
al-Misrî, Ahmad ibn Naqîb: *ᶜUmdatus-Sâlik (The Reliance of the Traveller. A Classic Manual of Islamic Sacred Law).* Übersetzt, kommentiert und herausgegeben von Noah Ha Mim Keller. Abu Dhabi 1991.
Mohr, Irka-Christin: *Zwischen Herkunft und Zukunft. Islamischer Unterricht in Berlin.* Berlin 2000.
Morel, Julius und andere: *Soziologische Theorie. Abriss der Ansätze ihrer Hauptvertreter.* München und Wien [3]1993.
Moser, Heinz: *Methoden der Aktionsforschung. Eine Einführung.* München 1977.
Motzki, Harald: *Die Entstehung des Rechts.* In: Albrecht Noth und Jürgen Paul (Hg.): Der islamische Orient. Grundzüge seiner Geschichte. Würzburg 1998. 151 - 172.
Müller, Detlef: *Das Klischee – Ein dramaturgisches Erfordernis? Zur Technik politischer Meinungsbildung.* In: Christian Longolius (Hg.): Fernsehen in Deutschland. Mainz 1967. 203 - 206.
Mundt, Jörg W.: *Vorschulkinder und ihre Umwelt.* Weinheim und Basel 1980.
Murphy, Roland E: *Wisdom in the OT*. In: David Noel Freedman (ed.): The Anchor Bible Dictionary. Volume 6. New York 1992. 920 - 931.

Neuhaus, Gerd und Celal Aydemir: *Begegnung mit dem Islam in Schule und Religionsunterricht.* Wolfsburg Manuskripte 12. Katholische Akademie "Die Wolfsburg". Mühlheim/Ruhr 1996.
Neumann, Ursula (Hg.): *Islamische Theologie. Internationale Beiträge zur Hamburger Debatte.* Hamburg 2002.
Nielsen, Jorgen S.: *Muslims in Western Europe.* Edinburgh 1995.
Nipkow, Karl Ernst: *Christliche Bildungstheorie und Schulpolitik. Deutsches Institut für Bildung und Wissen 1958 - 1968.* Gütersloh 1969.
Nökel, Sigrid: *Die Töchter der Gastarbeiter und der Islam.* Bielefeld 2002.
Noth, Albrecht: *Früher Islam.* In: U. Haarmann (Hg.): Geschichte der arabischen Welt. München 1987. 11 - 100.
Noth, Albrecht und Jürgen Paul (Hg.): *Der islamische Orient. Grundzüge seiner Geschichte.* Würzburg 1998.
Nunner-Winkler, Gertrud: *Zum Verständnis von Moral – Entwicklungen in der Kindheit.* In: Weinert, Franz-E. (Hg.): Entwicklung im Kindesalter. Weinheim 1998. 133 - 152.

[Oberverwaltungsgericht Berlin]: *Urteil des Volkes. Aktenzeichen OVG 7 B 4.98.* In: Peter Schreiner und Karen Wulff (Hg.): Islamischer Religionsunterricht. Ein Lesebuch. Münster 2001. 167 - 172.
Oebbecke, Janbernd: *Islamischer Religionsunterricht an deutschen Schulen. Aktuelle Fragen und Problemstellungen.* In: epd-Dokumentation 2/2000. 3 - 13.
Oelkers, Jürgen: *Intention und Wirkung. Vorüberlegungen zu einer Theorie pädagogischen Handelns.* In: Niklas Luhmann und K.-E. Schorr (Hg.): Zwischen Technologie und Selbstreferenz. Fragen an die Pädagogik. Frankfurt am Main 1982.
Oelkers, Jürgen: *Theorien der Erziehung. Erziehung als historisches und aktuelles Problem.* In: Leo Roth (Hg.): Pädagogik. Handbuch für Studium und Praxis. München [2]2001. 266 - 276.
Oerter, Rolf und Leo Montada: *Entwicklungspsychologie.* München und Weinheim [2]1987.
Oestreich, Heide: *Der Kopftuchstreit. Das Abendland und ein Quadratmeter Islam.* Frankfurt am Main 2004.

Oser, Fritz, Reinhard Fatke und Otfried Höffe (Hg.): *Transformation und Entwicklung. Grundlagen der Moralerziehung.* Frankfurt am Main 1985.
Özdil, Ali-Özgür: *Aktuelle Debatten zum Islamunterricht in Deutschland.* Hamburg 1999. (= 1999 b)
Özdil, Ali-Özgür: *Islamischer Religionsunterricht. Zum aktuellen Stand der Debatte.* In: Peter Schreiner und Karen Wulff (Hg.): Islamischer Religionunterricht. Ein Lesebuch. Münster 2001. 19 - 22.

Pannenberg, Wolfhart: *Sind wir von Natur aus religiös?* Schriften der Katholischen Akademie in Bayern. Herausgegeben von Franz Henrich. Band 120. Düsseldorf 1986.
Papasilekas-Ohm, Apostolos: *Offene Curricula und Aktionsforschung.* Hamburg 1983.
Paret, Rudi: *Der Koran.* Übersetzung. Stuttgart [8]2001.
Pech, Detlef, Angela Könnecke und Michael Herschelmann: *Kinderkummer.* In: Astrid Kaiser und Charlotte Röhner (Hg.): Kinder im 21. Jahrhundert. Münster/Hamburg/London 2000. 79 - 88.
Penrice, John: *silkul-bayân fî manâqibil-qur'ân*. A Dictionary And Glossary of The Koran with Copious Grammatical References And Explanations of The Text (first printed in1873). London and Dublin 1970.
Pesch, Otto Hermann: *"Frei sein aus Gnade". Hinweise zu einer theologischen Anthropologie.* In: Wolfhart Pannenberg: Sind wir von Natur aus religiös? Schriften der Katholischen Akademie in Bayern. Herausgegeben von Franz Henrich. Band 120. Düsseldorf 1986. 106 - 133.
Peter, R.: *Grundlegender Unterricht.* Bad Heilbrunn 1954.
Peters, R.: *Erneuerungsbewegungen im Islam vom 18. bis zum 20. Jahrhundert.* In: W. Ende und U. Steinbach (Hg.): Der Islam in der Gegenwart. München 1996. 90 - 128.
Peterßen, Wilhelm H.: *Didaktik und Curriculum/Lehrplan.* In: Leo Roth (Hg.): Pädagogik. Handbuch für Studium und Praxis. München [2]2001. 743 - 760.
Petersen, Peter und Else Müller-Petersen: *Die pädagogische Tatsachenforschung.* Besorgt von Theodor Rutt. Weinheim 1952.
Pfeiffer, Silke: *Philosophische Horizonte von Kinderfragen.* In: Astrid Kaiser und Charlotte Röhner (Hg.): Kinder im 21. Jahrhundert. Münster 2000. 141 - 150.
Picht, Georg: *Die Verantwortung des Geistes. Pädagogische und politische Schriften.* Stuttgart 1969.
Pissarek-Hudelist, Herlinde: *Mann und Frau in der Sicht der feministischen Theologie.* In: Elisabeth Gössmann (Mitverf.) und Theodor Schneider (Hg.): Mann und Frau. Grundproblem theologischer Anthropologie. Freiburg und andere 1989. 73 - 123.
Pleines, Jürgen-Eckhardt (Hg.): *Teleologie. Ein philosophisches Problem in Geschichte und Gegenwart.* Würzburg 1994.
Plessner, Helmuth: *Die Stufen des Organischen und der Mensch. Einleitung in die philosophische Anthropologie.* Berlin 1928.
Plessner, Helmut: *Die Frage nach der Conditio Humana. Aufsätze zur Philosophischen Anthropologie.* Frankfurt am Main 1976.
Plessner, Helmuth: *Zur Anthropologie des Schauspielers.* In: Gunter Gebauer (Hg.): Anthropologie. Leipzig 1998. 185 - 202.
Prengel, A.: *Mädchen und Jungen in Integrationsklassen an Grundschulen.* In: M. Horstkemper und L. Wagner-Winterhager (Hg.): Mädchen und Jungen – Männer und Frauen in der Schule. 1. Beiheft zur Zeitschrift Die Deutsche Schule 1990. 32 - 41.
Prengel, A.: *Was will die feministische Pädagogik?* In: E. Glumpler (Hg.): Mädchenbildung, Frauenbildung. Bad Heilbrunn 1992. 148 - 155.
Prenzel, Manfred und Hans Schiefele: *Motivation und Interesse.* In: Leo Roth (Hg.): Pädagogik. Handbuch für Studium und Praxis. München [2]2001. 919 - 930.
Proshansky, Harold M.: *Environmental Psychology. People and their physical settings.* New York 1976.

Proshansky, Harold M. und a. K. Fabian: *The development of place identity in the child.* In: C. S. Weinstein und T. G. David (ed.). Spaces for children. New York 1987.

Pusch, Barbara (Hg.): *Die neue muslimische Frau.* Istanbul 2001.

al-Qaradâwi, Yusuf: *Erlaubtes und Verbotenes im Islam (al-halâl wal-harâm fil-islâm).* Übersetzt von Ahmad von Denffer. München 1989.

al-Qaradâwi, Yusuf: *Islamic Awakening between Rejection and Extremism.* The International Institute of Islamic Thought (IIIT). Herndon, Virginia 1995.

Radke, Frank-Olaf: *Zum Stand der Aktionsforschungsdebatte. Erläuterungen anhand der Kooperation von Lehrern und Wissenschaftlern.* In: Klaus Horn (Hg.): Aktionsforschung: Balanceakt ohne Netz? Methodische Kommentare. Frankfurt am Main 1979. 71 - 110.

Ragab, Abd el-Halim: *Die Lehre vom "gihâd" im Islam. Eine kritische Diskussion der Quellen und aktueller Entwicklungen.* In: Andreas Renz und Stephan Leimgruber (Hg.): Lernprozess Christen – Muslime. Münster 2002. 57 - 72.

Ramadan, Tariq: *Aux sources du renouveau musulman.* Paris 1998.

Ramadan, Tariq: *Les musulmans et l'avenir de l'Islam.* Paris 2003

Rammstedt, Otthein: *Überlegungen zum historischen Stellenwert von Aktionsforschung.* In: Klaus Horn (Hg.): Aktionsforschung: Balanceakt ohne Netz? Methodische Kommentare. 41-53. Frankfurt am Main 1979. 44 - 61.

Rauschenberger, Hans: *Erziehen und Philosophieren.* In: Andreas Flitner und Hans Scheuerl (Hg.): Einführung in pädagogisches Sehen und Denken. Weinheim und Basel 2000. 208 - 222.

al-Râzî, Muhammad ibn cUmar ("Imâm Fakhrud-Dîn"): *kitâb an-nafs war-rûh wa sharh quwâhumâ*. Translation and Commentary. Edited by M. Saghîr Hasan Macsûmî. Islamic Research Institute Press. Islamabad [2]1985.

Razvi, Mehdi: *Was sollen muslimische Kinder über das Christentum wissen?* In: Johannes Lähnemann (Hg.): *Kulturbegegnung in Schule und Studium. Türken – Deutsche, Muslime – Christen. Ein Symposion. Referate und Ergebnisse des Nürnberger Forums 1992.* Hamburg 1983. 34 - 39.

Razvi, Mehdi: *Prioritäten Islamischer Theologie.* In: Torsten Knauth und Wolfram Weisse (Hg.): Akademie der Weltreligionen. Konzeptionelle und praktische Ansätze. Hamburg 2002. 61 - 67.

Rehm, Johannes: *Erziehung zum Weltethos. Projekte interreligiösen Lernens in multikulturellen Kontexten.* Göttingen 2002.

Reich, K.: *Systemisch-konstruktivistische Pädagogik.* Neuwied und andere 1996.

Reichertz, Jo: *Von Gipfeln und Tälern. Bemerkungen zu einigen Gefahren, die den objektiven Hermeneuten erwarten.* In: Detlef Garz (Hg.): Die Welt als Text. suhrkamp taschenbuch wissenschaft 1031. Frankfurt a.M. 1994. 125 - 152.

Reiss, Michael J. and Shaikh cAbdul Macbûd: *Sex Education and Religion.* The Islamic Academy. Cambridge 1998.

Reisse, W.: *Vorschläge für die Verwendung der Termini "Curriculum" und "Curriculumforschung".* In: Mitteilung des Bundesinstituts für Berufsbildungsforschung. Heft 1/1972.

Renz, Andreas, und Stephan Leimgruber (Hg.): *Lernprozesse Christen Muslime. Gesellschaftliche Kontexte – Theologische Grundlagen – Begegnungsfelder.* Münster 2002.

[Republik Österreich]
= Islamische Glaubensgemeinschaft in Österreich und Österreichisches Bundesministerium für Unterricht und Kunst: *Lehrplan für den islamischen Religions-unterricht an Pflichtschulen, mittleren und höheren Schulen.* 421. Bekanntmachung/ Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich. Wien, 19. August 1983.

Rheinberg, Falko: *Motivation.* Stuttgart [3]2000.

Richards, D. A.: *A Theory of Reasons for Action.* Oxford 1971.
Richter, Ingo: *Die sieben Todsünden der Bildungspolitik.* München und Wien 1999.
Ritz-Fröhlich, G.: *Kinderfragen im Unterricht.* Bad Heilbrunn 1992.
Roald, Anne Sofie: *Tarbiya: Education and Politics in Islamic Movements in Jordan and Malaysia.* Lund University. Departement of History and Religions. Dissertation. Lund (S) 1994.
Robinsohn, Saul B. (Hg.): *Curriculumentwicklung in der Diskussion.* Stuttgart und Düsseldorf 1972.
Rohe, Mathias: *Der Islam. Alltagskonflikte und Lösungen.* Freiburg 2001. (= 2001 a)
Rolff, Hans-Günter und Peter Zimmermann: *Kindheit im Wandel.* Weinheim und Brüssel 1997. Rosenmöller, B.: *Das katholische Bildungsideal und die Bildungskrise.* München 1926.
Roth, Heinrich: *Kind und Geschichte.* Psychologische Voraussetzungen des Geschichtsunterrichts in der Volksschule. München 1955.
Roth, Heinrich: *Pädagogische Anthropologie.* Band 1 und 2. Hannover 1966.
Roth, Leo (Hg.): *Pädagogik. Handbuch für Studium und Praxis.* 2., überarbeitete und erweiterte Auflage. München. [2]2001. (= 2001 a)
Roth, Leo: *Forschungsmethoden der Erziehungswissenschaft.* In: Leo Roth (Hg.): Pädagogik. Handbuch für Studium und Praxis. München [2]2001. 43 - 80. (= 2001 b)
Roy, Olivier: *L`échec de l`Islam politique.* Paris 1992.
Rückert, Friedrich: *Der Koran.* Herausgegeben von Hartmut Bobzin. Würzburg 2000.
Rumpf, H.: *Unterricht und Identität. Perspektiven für ein humanes Lernen.* München 1976.
Rust, Holger: *Methoden und Probleme der Inhaltsanalyse.* Tübingen 1981.
Rust, Holger: *Inhaltsanalyse. Die Praxis der indirekten Interaktionsforschung in Psychologie und Psychotherapie.* München 1983.

Saqeb, Ghulam Nabi: *Teacher Training in Islâm: its importance and practicalities.* In: Issues in Islamic Education. Edited by Ghulam Sarwar. The Muslim Educational Trust. London 1996. 28 - 37.
Schakfeh, Anas: *Österreich. Islamischer Religionsunterricht an österreichischen Schulen.* In: Baumann, Urs (Hg.): Islamischer Religionsunterricht. Grundlagen, Begründungen, Berichte, Projekte, Dokumentationen. Frankfurt am Main [2]2002. 184 - 203.
Schavan, Annette: *Islamischer Religionsunterricht an deutschen Schulen?* In: Baumann (Hg.): *Islamischer Religionsunterricht.* Frankfurt am Main [2]2002. 68 - 79.
Schavan, Annette: *In pucto Islam muss sich der Staat zurückhalten. CDU-Vize Annette Schavan über Islamunterricht und die politische Instrumentalisierung theologischer Fragen.* In: Peter Schreiner und Karen Wulff (Hg.): Islamischer Religionsunterricht. Ein Lesebuch. Münster 2001. 78 - 79. (Gespräch mit Adrienne Woltersdorf, Frankfurter Rundschau vom 07.03.2000 Nr. 56).
Scheinhardt, Saliha: *Die religiöse Lage in der Türkei. Perspektiven des islamischen Religionsunterrichts für türkische Kinder in der Diaspora.* Berlin 1986.
Scheler, M.: *Die Stellung des Menschen im Kosmos.* Damrstadt 1928.
Scheuerl, Hans: *Der Dialog in Erziehung und Unterricht.* In: Andreas Flitner und Hans Scheuerl (Hg.): Einführung in pädagogisches Sehen und Denken. Weinheim und Basel 2000. 183 - 196.
Schiffauer, Werner: *Die Gottesmänner. Türkische Islamisten in Deutschland.* Frankfurt am Main 2000.
Schmidt, H.: *Religionspädagogische Rekonstruktionen.* Stuttgart 1977.
Schmidt-Atzert, Lothar: *Emotionspsychologie.* Stuttgart und andere 1981.
Schmidt-Bleibtreu und Klein: *Kommentar zum Grundgesetz.* Neuwied [7]1990.
Schmithals, Walter: *Die theologische Anthropologie des Paulus.* Stuttgart 1980.
Schneewind, K. A., M. Beckmann und A. Engfer: *Eltern und Kinder.* Stuttgart 1983.

Schneider, Gerald: *Sozialwissenschaftliche Hermeneutik und "strukturale" Systemtheorie. Zu den Grenzen und Entwicklungsmöglichkeiten der "Objektiven Hermeneutik".* In: Detlef Garz (Hg.): Die Welt als Text. suhrkamp taschenbuch wissenschaft 1031. Frankfurt a.M. 1994. 153 - 194.

Schorch, Günther: *Kind und Zeit. Entwicklung und schulische Förderung des Zeitbewusstseins.* Bad Heilbrunn 1982.

Schorch, Günther: *Grundschulpädagogik – Eine Einführung.* Bad Heilbrunn 1998.

Schorch, Günther: *Unterrichtsplanung und Unterrichtsvorbereitung.* In: Leo Roth (Hg.): Pädagogik. Handbuch für Studium und Praxis. München [2]2001. 789 - 800.

Schorch, Günther und Herbert F. Bauer (Hg.): *Grundlegende Bildung. Erziehung und Unterricht in der Grundschule.* Bad Heilbrunn [2]1994.

Spranger, E.: *Der Bildungswert der Heimatkunde.* Stuttgart [6]1964.

Schrader, Achim und andere: *Die zweite Generation. Sozialisation und Akkulturation ausländischer Kinder in der BRD.* Königstein [2]1979.

Schreiner, Peter und Christoph Th. Scheilke (Hg.): *Interreligiöses Lernen. Ein Lesebuch.* Münster 1998.

Schreiner, Peter: *Religiöse Bildung in Europa. Ein Überblick.* In: Religionen und wertebezogene Bildung in der Schule. Tagung der Friedrich-Ebert-Stiftung am 15.09.2000 in Berlin. 12 - 23.

Schreiner, Peter und Karen Wulff (Hg.): *Islamischer Religionsunterricht. Ein Lesebuch.* Münster 2001.

Schröder, Bernd: *Islamische Unterweisung in Nordrhein-Westfalen.* In: Schreiner, Peter und Karen Wulff (Hg.): Islamischer Religionsunterricht. Ein Lesebuch. Münster 2001. 107 - 111.

Schröer, Norbert: *Wissenssoziologische Hermeneutik.* In: Hitzler, Ronald und Anne Honer (Hg.): Sozialwissenschaftliche Hermeneutik. Opladen 1997. 109 - 129.

Schroer, Silvia und Thomas Staubli: *Körpersymbolik der Bibel.* Darmstadt 1998.

Schroer, Silvia: *Die personifizierte Sophia im Buch der Weisheit.* in: Walter Dietrich und Martin A. Klopfenstein: JHWH-Verehrung und biblischer Monotheismus im Kontext der Israelitischen und altorientalischen Religionsgeschichte. Reihe Orbis Biblicus Et Orientalis.Göttingen und Freiburg 1994. 543 - 558.

Schultze, Herbert (Hg.): *Islam in Schools of Western Europe.* Köln 1994.

Schuster, R.: *Didaktik des Evangelischen Religionsunterrichts.* Stuttgart 1977.

Schütz, A.: *Gesammelte Aufsätze.* 3 Bände. Den Haag 1971. (= 1971 a)

Schütz, A.: *Das Problem der Relevanz.* Frankfurt am Main 1971. (= 1971 b)

Schütz, A: *Das Problem der Rationalität in der sozialen Welt.* In: Schütz, A.: Gesammelte Werke II. Den Haag 1972. 22 - 50.

Schweitzer, Friedrich und Albert Biesinger (Hg.): *Gemeinsamkeiten stärken – Unterschieden gerecht werden. Erfahrungen und Perspektiven zum konfessionell-kooperativen Religionsunterricht.* Freiburg im Breisgau u.a. 2002.

Searle, J. R.: *Speech Acts: An Essay in the Philosophy of Language.* Cambridge University Press. Cambridge 1969.

Sen, Faruk, und Hayrettin Aydin: *Islam in Deutschland.* München 2002.

Sexauer-Pandelitis, Veronica: *Arab Education 1956 - 78. A Bibliography.* London 1982.

Shad, Abdurrahman: *riyâd as-sâlihîn*. Compiled by Imam Yahya bin Sharafuddin an-Nawawi. Lahore1984.

Shadid, W.A.R., und P. S. van Koningsveld: *Religious Freedom and the position of Islam in Western Europe.* Kampen 1995.

Shadid, W.A.R., und P. S. van Koningsveld: *Muslims in the Margin. Political Responses to the Presence of Islam in Western Europe.* Kampen 1996.

Shalaby, Ahmad: *History of Muslim Education.* Beirut 1954.

Siddîqî, [c]Abdul Hamîd: *Selection from Hadith.* Lahore (Pakistan) 1979

Sieg, Ursula: *Feste der Religionen. Werkbuch für Schulen und Gemeinden.* Düsseldorf 2003.

Siegele, Anna: *Die Einführung eines islamischen Religionsunterrichtes an deutschen Schulen. Probleme, Unterrichtsansätze, Perspektiven.* Frankfurt am Main 1990.
Siekmann, Andreas: *Unterrichtsideen – Das freie Problemgespräch im Philosophieunterricht.* Stuttgart 1992.
Skilbeck, Malcolm: *Curriculumreform. Eine Übersicht über neuere Entwicklungen.* Ein OECD/CERI-Bericht. Band 6 "Bildungsforschung Internationaler Organisationen" des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung im Auftrag des Bundesministers für Bildung und Wissenschaft. Herausgegeben von Wolfgang Mitter und Ulrich Schäfer. Frankfurt am Main und andere 1992.
Skowronek, Helmut: *Lernen und Lerntheorien.* In: Leo Roth (Hg.): Pädagogik. Handbuch für Studium und Praxis. München [2]2001. 212 - 224.
Soeffner, Hans-Georg: *Interaktion und Interpretation. Überlegungen zu Prämissen des Interpretierens in Sozial- und Literaturwissenschaft*. In: Hans-Georg Soeffner (Hg.): Interpretative Verfahren in den Sozial- und Literaturwissenschaften. Stuttgart 1979. 328 - 351.
Soeffner, Hans-Georg (Hg.): *Interpretative Verfahren in den Sozial- und Textwissenschaften.* Stuttgart 1979.
Soeffner, Hans-Georg: *Überlegungen zur sozialwissenschaftlichen Hermeneutik am Beispiel der Interpretation eines Textausschnitts aus einem "freien" Interview.* In: Heinze, TH, H. W. Klusemann und H.-G. Soeffner (Hg.): Interpretation einer Bildungsgeschichte. Bensberg 1980. 70 - 96.
[Soest]
= Landesinstitut für Schule und Weiterbildung des Landes NRW: *Religiöse Unterweisung für Schülerinnen und Schüler islamischen Glaubens. 24 Unterrichtseinheiten für die Grundschule.* Soest 1986.
[Soest]
= Landesinstitut für Schule und Weiterbildung des Landes NRW: *Religiöse Unterweisung für Schülerinnen und Schüler islamischen Glaubens. 24 Unterrichtseinheiten für die Jahrgangsstufen 7 bis 10.* Soest 1996.
Spaulding, William D. (Ed.): *Integrative Views of Motivation, Cognition and Emotion.* Lincoln and London 1994.
Spencer, Herbert: *Die Erziehung.* Leipzig 1927.
Spranger, Eduard: *Der Bildungswert der Heimatkunde.* Stuttgart [2]1949.
Spuler-Stegemann, Ursula: *Muslime in Deutschland. Neben einander oder miteinander?.* Freiburg i.Br. u.a.. 1998 (überarbeitete Neuauflage 2001).
Spuler-Stegemann, Ursula: *Muslime in Deutschland. Informationen und Klärungen.* Freiburg u.a. 2002.
Stagl, J.: *Die Beschreibung des Fremden in der Wissenschaft.* In: H. P. Duerr (Hg.): Der Wissenschaftler und das Irrationale. Bd. I. Frankfurt a.M. 1981. 273 - 295.
Steger, Hugo (Hg.): *Anwendungsbereiche der Soziolinguistik.* Darmstadt 1982.
Stieglecker, Hermann: *Die Glaubenslehren des Islam.* Paderborn/München/Wien 1962.
[Stiftung Weltethos]: *Weltreligionen - Weltfrieden - Weltethos. Begleitbroschüre zur Ausstellung.* Tübingen 2000.
Stöbe, Axel: *Die Bedeutung des Islam im Sozialisationsprozess von Kindern türkischer Herkunft und für Konzepte interkultureller Erziehung.* Hamburg 1998.
Strauss, A.L.: *Grundlagen qualitativer Sozialforschung.* München 1994.
Strauss, A.L. und J. Corbin: *Grounded Theory. Grundlagen qualitativer Sozialforschung.* München 1996.
Strittmatter, Peter und Hans-Werner Bedersdorfer: *Unterrichtswissenschaft als Interventionsforschung.* In: Leo Roth (Hg.): Pädagogik. Handbuch für Studium und Praxis. München [2]2001. 774 - 788.

Strube, Werner: *Analytische Philosophie der Literaturwissenschaft.* Paderborn und andere 1993.

Sutter, Hansjörg: *Oevermanns methodologische Grundlegung rekonstruktiver Sozialwissenschaften. Das zentrale Erklärungsproblem und dessen Lösung in den forschungspraktischen Verfahren einer strukturalen Hermeneutik.* In: Detlef Garz (Hg.): Die Welt als Text. suhrkamp taschenbuch wissenschaft 1031. Frankfurt a.M. 1994. 23 - 72.

at-Tabarî, Abû Ja^{c}far Muhammad bin Jarîr: *jâmi^{c} al-bayân ^{c}an ta'wîl al-qur'ân.* 30 Teile in 12 Bänden. Kairo ^{3}1968.

ibn Taymiya, Taqqîud-dîn: *dar'u ta^{c}ârud al-^{c}aql wan-naql*. Vol. 8 der *jâmî^{c}ât al-imâm muhammad ibn su^{c}ûd al-islâmiyya*. Edited by Muhammad Rashad Sa^{c}îm. Riyad (SA) 1981. 383 und 444 - 448.

ibn Taymiya, Taqqîud-dîn: *Das ist die Aufrechte Religion.* Übersetzt von Sahib Mustaqîm Bleher. Würselen 1984.

[The Islamic Foundation]: *Al-Nawawîs Vierzig Hadithe.* Übersetzt von Ahmad von Denffer und herausgegeben von der Islamic Foundation. Leicester (UK) 1979.

[The Islamic Foundation]: *Das Kinderbuch über den Islam.* London und München ^{2}1982.

Thelen, H. A.: *The Evaluation of Group Instruction.* In: R. W. Tyler: Educational Evaluation: New roles, New Means. The 68th Yearbook of the National Siciety für the Study of Education. Chicago 1969. 115 - 155.

Thoraval, Yves: *Lexikon der islamischen Kultur.* Herausgegeben und übersetzt von Ludwig Hagemann und Oliver Lellek. Darmstadt 1999.

Tibi, Bassam: *Die Krise des modernen Islam.* Frankfurt am Main 1991.

Tibi, Bassam: *Indoktrination oder demokratische Integration? Islam-Unterricht an deutschen Schulen würde zwangsläufig in die Hände der Islamisten geraten.* In: Peter Schreiner und Karen Wulff (Hg.): Islamischer Religionsunterricht. Ein Lesebuch. Münster 2001. 75 - 76. (= 2001 a)

Tibi, Bassam: *Der Islam und Deutschland. Muslime in Deutschland.* Stuttgart und München 2001. (= 2001 b)

Tibi, Bassam: *Islamische Zuwanderung. Die gescheiterte Integration.* München 2002.

Tibi, Bassam: *Im Schatten Allahs. Der Islam und die Menschenrechte.* München 2003.

Tietze, Nikola: *Islamische Identitäten. Formen muslimischer Religiosität junger Männer in Deutschland und Frankreich* (aus dem Französischen von Ilse Utz). Hamburg 2001.

Tillmanns, Reiner: *Islamischer Religionsunterricht in Berlin. Anmerkungen zu einem langjährigen Rechtsstreit.* In: Peter Schreiner und Karen Wulff (Hg.): Islamischer Religionsunterricht. Ein Lesebuch. Münster 2001. 160 - 166.

Tobin, Thomas H.: *Logos*. In: David Noel Freedman (ed.): The Anchor Bible Dictionary. Volume 4. New York 1992. 348 - 356.

Trautner, H.-M.: *Lehrbuch der Entwicklungspsychologie.* Band 2. Göttingen 1991.

Troll, Christian W.: *Muslime fragen – Christen antworten.* Regensburg 2003.

ibn-Tufail: *Hajj ibn Yaqzân, der Naturmensch. Eine philosophische Robinsonade aus dem arabischen Mittelalter.* Aus dem Arabischen übersetzt von Johann Gottfried Eichhorn. Leipzig und Weimar 1983.

Twellmann, W. (Hg.): *Handbuch Schule und Unterricht.* Düsseldorf 1985.

Tworuschka, Udo: *Islamischer Religionsunterricht. Pro und Contra*. In: Peter Schreiner und Karen Wulff (Hg.): Islamischer Religionsunterricht. Ein Lesebuch. Münster 2001. 26 - 27.

Ünal, Halid: *Al-Fârûq ^{c}Umar Ibn al-Khattâb.* Nachdruck der Inaugural-Dissertation zur Erlangung des Doktorgrades der Philosophischen Fakultät der Universität zu Köln. Köln ^{2}1986.

[UNESCO] Regional Office for Education in the Arab States: *Final Report: Meeting on objectives of Education in the Arab States: A Futuristic Look.* Cairo 1978.

Veen, Johannes A. van der und Hans-Georg Ziebertz: *Religionspädagogische Perspektiven zur interreligiösen Bildung.* In: Peter Schreiner und Christoph Th. Scheilke (Hg.): Interreligiöses Lernen. Ein Lesebuch. Münster 1998. 46 - 53.

Vermeulen, Hans (Hg.): *Immigration Policy for a Multicultural Society. A comparative study of Integration, Language and Religious Policy in five Western European Countries.* Brüssel 1997.

[Verwaltungsgericht Berlin]: *Urteil im Namen des Volkes. Aktenzeichen VG 3 A 2196.93.* In: Peter Schreiner und Karen Wulff (Hg.): Islamischer Religionsunterricht. Ein Lesebuch. Münster 2001. 175 - 179.

[VIKZ]
= Verband Islamischer Kulturzentren in Deutschland: *Der kurzgefasste Ilmihal. Illustriertes Gebetsbuch für den Religionsunterricht für muslimische Kinder und Jugendliche im schulpflichtigen Alter.* Herausgegeben von Hasan Arikan. Köln 1998.

Vollstädt, W. und K.-J. Tillmann, U. Rauin, Höhmann, A. Tebrügge: *Der Umgang mit den neuen Rahmenplänen.* Bielefeld 1997.

Vollstädt, W. und K.-J. Tillmann, U. Rauin, Höhmann, A. Tebrügge: *Lehrpläne im Schulalltag. Eine empirische Studie zur Akzeptanz und Wirkung von Lehrplänen in der Sekundarstufe I.* Opladen 1999.

Vorleuter, Harald: *Evaluierung einer neuen Lehrplankonzeption. Ein empirischer Beitrag zur sportdidaktischen Lehrplanforschung.* Band 49 der Reihe "Sportwissenschaftliche Dissertationen und Habilitationen" herausgegeben von Clemens Czwalina. Hamburg 1999.

Waardenburg, Jaques: *Muslimisches Interesse an anderen Religionen im sozio-politischen Kontext des 20. Jahrhunderts.* In: Christoph Elsas und Hans G. Kippenberg (Hg.): Loyalitätskonflikte in der Religionsgeschichte. Festschrift für Carsten Colpe. Würzburg 1990. 140 - 152.

Waardenburg, Jaques: *Gibt es im Islam hermeneutische Prinzipien?* In: Hans-Martin Barth und Christoph Elsas (Hg.): Hermeneutik in Islam und Christentum. Beiträge zum interreligiösen Dialog. Hamburg 1997. 51 - 74.

Wagner, Falk: *Der Mensch zwischen Selbstbestimmung und Abhängigkeit.* In: Hermann Fischer (Hg.): Anthropologie als Thema der Theologie. Göttingen 1978. 143 - 164.

[WAMY]
= World Assembly of Muslim Youth: *Woman and Family Life in Islam. A position paper highlightning the status, rights and role of the Muslim woman according to the basic sources of Islam. Presented on the occasion of the UN conference on woman in Beijing 1995.* Abrâr Press. Riyadh 1995.

Wan, Mohd. Nur Wan Daud: *The Concept of Knoweledge in Islam and its Implications for Education in a Developing Country.* London 1989.

Weber, Max: *Soziologische Grundbegriffe.* Tübingen. 61984.

Weber, Max: *Die "Objektivität" sozialwissenschaftlicher und sozialpolitischer Erkenntnis.* In: Weber, Max: Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre. Tübingen 71988. 146 - 214.

Weber, Robert Philip: *Basic Content Analysis.* Series: Quantitative Applications in the Social Sciences. A Sage University Paper. Beverly Hills, California (USA) 1985.

Wehnes, Franz-Josef: *Theorien der Bildung. Bildung als historisches und aktuelles Problem.* In: Leo Roth (Hg.): Pädagogik. Handbuch für Studium und Praxis. München 22001. 277 - 292.

Wehr, Hans: *The Hans Wehr Dictionary of Modern Written Arabic.* Edited by J. M. Cowan. Spoken Language Services Inc.. New York 1976.

Weinert, Franz E. und Andreas Helmke (Hg.): *Entwicklung im Grundschulalter.* Weinheim 1997.

Weinert, Franz-E. (Hg.): *Entwicklung im Kindesalter.* Weinheim 1998.

Weiße, Wolfram und Thorsten Knauth (Hg.): *Akademie der Weltreligionen. Konzeptionelle und praktische Ansätze.* Dokumentation eines Symposions am 19./20.12.2001 mit Vertreterinnen und Vertretern von Weltreligionen in Hamburg und Mitgliedern der Universität Hamburg. Reihe Dokumentation Erziehungswissenschaft. Hamburg 2001.

Weiße, Wolfram (Hg.): *Wahrheit und Dialog. Theologische Grundlagen gegenwärtiger Religionspädagogik.* Münster u.a. 2002.
Weniger, E.: *Didaktik als Bildungslehre.* Teil 1: Theorie der Bildungsgehalte und des Lehrplans (1930/52). In: E. Weniger: Ausgewählte Schriften zur geisteswissenschaftlichen Pädagogik. Weinheim und Basel 1975.
Wenzel, A.: *Grundschulpädagogik.* Bad Heilbrunn 1970.
Wersig, Gernot: *Inhaltsanalyse. Einführung in ihre Systematik und Literatur.* Schriftenreihe zur Publizistikwissenschaft 5. Berlin 1968.
Westermann, Claus: *Der Mensch im Alten Testament.* Münster, Hamburg und London 2000.
Westphalen, Klaus: *Praxisnahe Curriculumentwicklung.* Donauwörth 1976.
Weth, Rudolf (Hg.): *Der machbare Mensch. Theologische Anthropologie angesichts der biotechnischen Herausforderung.* Neukirchen-Vluyn 2003.
Wierlacher, Alois: *Aktive Toleranz.* In: Ders. (Hg.): Kulturthema Toleranz. Zur Grundlegung einer interdisziplinären und interkulturellen Toleranzforschung. Mit einer Forschungsbibliographie, herausgegeben von Rainer Haarbusch. München 1996.
Wilderotter, Hans: *Aristoteles, Averroes und der Weg der arabischen Philosophie nach Europa.* In: Ders. (Hg.): Europa und der Orient 800 - 1900. Gütersloh 1989.
Willmann, O.: *Didaktik als Bildungslehre nach ihren Beziehungen zur Sozialforschung und zur Geschichte der Bildung.* Braunschweig 1882.
Wolff, Hans Walter: *Anthropologie des Alten Testaments.* München ³1977.
Wulf, Chr. (Hg): *Wörterbuch der Erziehung.* München und Zürich 1976.

Yunus, Mohammed: *Manual of Tazkia.* Islamic Circle of North America. New York 1987.

Zaidan, Amir M. A.: *Al-ᶜAqîda.* Offenbach 1999.
Zaidan, Amir M. A.: *Fiqh-ul-ᶜIbâdât – Einführung in die islamischen gottesdienstlichen Handlungen.* Frankfurt am Main ohne Angabe des Erscheinungsjahrs (1996)
el-Zayad, Farouk Mohamed: *Mütter der Gläubigen.* München 1982.
Ziebertz, Hans Georg: [Stellungnahme]. In: F. Doedens u. P. Schreiner (Hg.): Interkulturelles und interreligiöses Lernen. Beiträge zu einer notwendigen Diskussion. Münster 1996, 114 - 117.
Zirker, Hans: *Wenn Christen und Muslime miteinander ins Gespräch kommen wollen.* In: Peter Schreiner und Karen Wulff (Hg.): Islamischer Religionsunterricht. Ein Lesebuch. Münster 2001. 70 - 71.
Zirker, Hans: *Der Koran in christlicher Perspektive.* In: Andreas Renz und Stephan Leimgruber (Hg.): Lernprozess Christen – Muslime. Münster 2002. 183 - 197.
[ZMD]
= Zentralrat der Muslime: *Islamische Charta.* Berlin 2002.
Znaniecki, F.: *Social Actions.* New York 1936.
Zöpfl, Helmut (Hg.): *Einführung in die Theorie der Schule und des Unterrichts.* Lehrstuhl für Schulpädagogik der Ludwig-Maximilians-Universität München. Ohne Angabe des Erscheinungsjahrs.

ZEITSCHRIFTEN- ODER ZEITUNGSARTIKEL / ELEKTRONISCHE PUBLIKATIONEN

Abdullah, Muhammad Salim (Hg.): *Islamischer Religionsunterricht.* Moslemische Revue Heft 14/1999.
Ali, Ameer: *Religiocultural Identity and Socioeconomic Development in the Muslim World.* In: The American Journal of Islamic Social Sciences. Washington, Kuala Lumpur and Islamabad. Vol. 12. #3 1995. 329 - 346.

al-cAlwânî, Tâhâ Jâbir: *The Scope of Taqlid.* The American Journal of Islamic Social Sciences. Washington, Kuala Lumpur and Islamabad. Vol. 9. #3. 1992. 383 - 386.

al-cAlwânî, Tâhâ Jâbir: *Welcoming Address: Islam and the West Seminar.* In: The American Journal of Islamic Social Sciences. 395 - 399. Washington, Kuala Lumpur and Islamabad. Vol. 12. #3 1995.

Alzayed, Iyman Salwa: *Islam in Europa – am Beispiel von Deutschland. Zum Verhältnis von Religion und Tradition.* In: Kulturpolitische Nachrichten des Fachverbandes "Werte und Normen" in Niedersachsen e.V. (Ausgabe 1/2004). Herausgegeben von Christel Hasselmann und Angelika Seyfert. Garbsen 2004. 12 - 19.

cAzîz, Ahmad Khalil: *Gender Patterns in the Qur'an: A Sociolinguistic Approach.* In: The American Journal of Islamic Social Sciences. Washington, Kuala Lumpur and Islamabad. Vol. 12. #3 1995. 309 - 319.

Baba, Sidek: *Integrated Knowledge in the Tawhîdic Curriculum.* In: Muslim Educational Quarterly. Edited by Shaikh cAbdul Macbûd. Volume 17 # 2. The Islamic Academy. Cambridge 2000. 15 - 29.

Bari, M. A.: *Post Modern Education and the Missing Dimension.* In: Muslim Educational Quarterly. Edited by Shaikh cAbdul Macbûd. Volume 17 # 2. The Islamic Academy. Cambridge 2000. 42 - 48.

Bayrhuber, Horst: *Dimensionen der Didaktik der Naturwissenschaften in Deutschland.* In: Stefan Hopmann und Kurt Riquarts (Hg.): Didaktik und/oder Curriculum. Grundprobleme einer international vergleichenden Didaktik. Zeitschrift für Pädagogik. 33. Beiheft 1995. Weinheim und Basel 1995. 309 - 317.

Bechmann, Ulrike: *Wenn heilige Texte unheilig sind. Aspekte einer kritischen Bibelhermeneutik.* In: Bibel und Kirche. 57. Jahrgang. 4. Quartel 4/2002. Stuttgart 2002. 208 - 214.

Behr, Harry: *Der Islam in der Schule.* In: Grundschule Heft 4/April 2004/36. Jahrgang. Braunschweig 2004. 19 - 22.

Bobzin, Hartmut: *Wie tolerant ist der Islam? Der Koran, die historische Entwicklung, die Aktualität.* In: Der Bürger im Staat. Herausgegeben von der Landeszentrale für politische Bildung in Baden-Württemberg. 51. Jahrgang. Heft 4 2001. 201 - 204.

Bosse, H. v.: *Zur Problematik einer Neufassung des Bildungsbegriffs.* In: betrifft: AES 5/1983.

Brinkmann, G.: *"Geschlossene" oder "offene" Curricula?* In: Die Deutsche Schule 66/1974, Seiten 388 ff.

Campenhausen, Axel von: *Offene Fragen im Verhältnis von Staat und Kirche am Ende des 20. Jahrhunderts.* In: Essener Gespräche zum Thema Staat und Kirche 34. Münster 2000. 105 - 167.

Chaudary, Mohammad A.: *Orientalism on Variant Readings of the Qur'an: The Case of Arthur Jeffery.* In: The American Journal of Islamic Social Sciences. Washington, Kuala Lumpur and Islamabad. Vol. 12. #2. 1995. 170 - 184.

Denffer, Ahmad von: *Unsere Rolle als Muslime heute.* In: Al-Islam. Zeitschrift von Muslimen in Deutschland. 2/1991. München 1991.

Denffer, Ahmad von: *Kritische Anmerkungen zu "Islamische Charta".* In: Al-Islam. Zeitschrift von Muslimen in Deutschland. 2/2002. München 2002. 7-8 und 10-16.

Doyle, Walter: *Untersuchungen zum umgesetzten Curriculum.* In: Stefan Hopmann und Kurt Riquarts (Hg.): Didaktik und/oder Curriculum. Grundprobleme einer international vergleichenden Didaktik. Zeitschrift für Pädagogik. 33. Beiheft 1995. Weinheim und Basel 1995. 143 - 161.

Eickelman, Dale F.: *The Art of memory: Islamic Education and its Social Reproduction.* Comparative Studies in Society and History Vol. 20 (4), October 1978, 485 - 516.

Engin, Havva: *Islamischer Religionsunterricht an deutschen Schulen? Eine Bestandsaufnahme.* In: Der Bürger im Staat. Herausgegeben von der Landeszentrale für politische Bildung in Baden-Württemberg. 51. Jahrgang. Heft 4 2001. 241 - 245.

Gestrich, Christoph (Hg.): *Themenheft "Ethik ohne Religion?".* Beiheft In: Berliner Theologische Zeitschrift. Berlin 1996.

Halm, Heinz: *Was ist Islam und wer ist Muslim? Die Glaubensrichtungen des Islam.* In: Der Bürger im Staat. Herausgegeben von der Landeszentrale für politische Bildung in Baden-Württemberg. 51. Jahrgang. Heft 4 2001. 188 - 192.

Hamzah, Mohd Daud and Musa Garba Maitafsir: *Attainment of Islamic Moral Values Among Adolescent Students in Government and Muslim Schools in Nigeria.* In: Muslim Educational Quarterly. Edited by Shaikh ᶜAbdul Maᶜbûd. Volume 17 # 2. The Islamic Academy. Cambridge 2000. 30-41.

Heckel, Martin: *Der Religionsunterricht im Rahmen des Staatskirchenrechts.* In: Zeitschrift für Theologie und Kirche 96 (1999). 525 - 554. (=1999a)

Heckel, Martin: *Verfassungsrechtliche Gesichtspunkte zu einem Religionsunterricht für muslimische Schülerinnen und Schüler.* In: Theologische Beiträge 30 (1999). 277 - 285. (=1999b)

Heckel, Martin: *Religionsunterricht für Muslime?* In: Juristenzeitung 54 (1999). 741 - 800. (=1999c)

Heckel, Martin: *Der Religionsunterricht im Rahmen des Kulturverfassungsrechts.* In: Zeitschrift für Theologie und Kirche 97 (2000). 128 - 146.

Heine, Peter: *Die Rolle von Imam und Organisation im Islam. Strukturen islamischer Organisationen im Vergleich zu kirchlichen Strukturen in Westeuropa*. In: Der Bürger im Staat. Herausgegeben von der Landeszentrale für politische Bildung in Baden-Württemberg. 51. Jahrgang. Heft 4 2001. 195 - 200. (= 2001 a).

Herdt, Ursula: *Überlegungen zum islamischen Religionsunterricht.* In: Bildung & Wissenschaft 49 (1995), Nr. 4. 24 f.

Huber-Rudolph, Barbara: *Angst vor Hodschas im Staatsdienst. Streit um islamischen Religionsunterricht in Hessen und Berlin.* In: Herder Korrespondenz 53 (1999) 1. 37 - 40. Auch veröffentlicht in Peter Schreiner und Karen Wulff (Hg.): Islamischer Religonsunterricht. Ein Lesebuch. Münster 2001. 185 - 187.

Islam, ᶜAzizul: *Islamic Personality and its Development.* In: Muslim Educational Quarterly. Edited by Shaikh ᶜAbdul Maᶜbûd. Volume 17 # 2, 2000. The Islamic Academy. Cambridge 2000. 61 - 68.

Kahle, Helmut: *fachbeitrag: islamunterricht im gespräch*. In: braunschweiger beiträge 3/1999, 8 - 13.

Khaliq, Abdul: *Faith and Morality: The Islamic View.* In: The American Journal of Islamic Social Sciences. Washington, Kuala Lumpur and Islamabad. Vol. 9. #3. 1992. 305 - 309.

Kappert, Petra: *Scholl-Latour und das Reich des Bösen.* In: Die Zeit vom 10.1.1992.

Klinkhammer, Gritt: *Wozu ein Kopftuchverbot?.* In: Kulturpolitische Nachrichten des Fachverbandes "Werte und Normen" in Niedersachsen e.V. (Ausgabe 1/2004). Herausgegeben von Christel Hasselmann und Angelika Seyfert. Garbsen 2004. 31 - 35.

Korioth, Stefan: *Islamischer Religionsunterricht und Artikel 7.3 GG. Zu den Voraussetzungen religiöser Vielfalt in der öffentlichen Privatschule.* In: Neue Zeitschrift für Verwaltungsrecht 16 (1997). 1041 - 1049.

Lott, Jürgen: *Islamischer Religionsunterricht an öffentlichen Schulen in Bremen? Neun Thesen.* In: Die Brücke 4/1999, Nr. 2, 38 f.

Ma^cbûd, Shaikh ^cAbdul: *The Role of Spiritual and Moral Values for the Future of the Family and its Implications for Education.* In: Muslim Educational Quarterly. Edited by Shaikh ᶜAbdul Maᶜbûd. Volume 17 # 2, 2000. The Islamic Academy. Cambridge 2000. 1 - 3.

Maier, Hans: *Schulen für die Demokratie.* In: “Bayerische Staatszeitung”. München 11.02.1972.

Marggraf, Eckart: *Religionsunterricht für Muslime überfällig!.* In: entwurf 1/2000, 28 f.

Marschke, Britta: Islamischer Religionsunterricht. Ein Beitrag zur interkulturellen Erziehung?.In: Pädagogik 4/2000 (Themenheft Religion und Schule). 16 - 18.

Marx, Michael: *Eine Berliner Konferenz. “Was ist eigentlich der Koran?”.* In: inamo 37, Frühjahr 2004. 54 - 55.

Menck, Peter: *Anmerkungen zum Begriff der “Didaktik” in Deutschland.* In: Stefan Hopmann und Kurt Riquarts (Hg.): Didaktik und/oder Curriculum. Grundprobleme einer international vergleichenden Didaktik. Zeitschrift für Pädagogik. 33. Beiheft 1995. Weinheim und Basel 1995. 115 - 126.

ibn Mohamed Ali, Haja Mohideen: *„Mind Your Language“: An Islamic Perspective.* In: Muslim Educational Quarterly. Edited by Shaikh ᶜAbdul Maᶜbûd. Volume 17 # 2, 2000. The Islamic Academy. Cambridge 2000. 49 - 54.

Mohamed, Yasien: *Human Natural Disposition (Fitrah).* In: Muslim Educational Quarterly. Edited by Shaikh ᶜAbdul Maᶜbûd. Volume 17, number 2, 2000. The Islamic Academy. Cambridge 2000. 55 - 60.

Muckel, Stefan: *Islamischer Religionsunterricht und Islamkunde an öffentlichen Schulen in Deutschland.* In: Juristenzeitung 2/2001. 58 - 64.

Nipkow, Karl Ernst: *Die Herausforderung aus Brandenburg. “Lebensgestaltung-Ethik-Religionskunde”.* In: Zeitschrift für Theologie und Kirche 93 (1996), 124 - 128.

Omar, Irfan A.: *The Need for a Sacred Science: An Intellecutal Defence of The Tradition (Buchtitel von Seyyed Hossein Nasr; Buchbesprechung).* In: The American Journal of Islamic Social Sciences. Washington, Kuala Lumpur and Islamabad. Vol. 12. #2. 1995. 262 - 267.

Oser, Fritz, P. Gmünder und U. Fritsche: *Stufen des religiösen Urteils.* In: WzM 1980.

Oser, Fritz und A. Bucher: *Wenn zwei das gleiche Gleichnis hören. Theoretische und empirische Aspekte einer strukturgenetischen Religionsdidaktik.* In: Zeitschrift für Pädagogik. 33/1987 Nr. 2.

Otto, Gert: *Vorüberlegungen zu einer Didaktik des Faches Lebensgestaltung-Ethik-Religionskunde.* In: Pädagogik 4/2000 (Themenheft Religion und Schule). Frankfurt am Main 2002. 21 - 23.

Özdil, Ali-Özgür: Rezension zu W. Heitmeyer u.a.: Verlockender Fundamentalismus. In: „Dunia - die Hochschulzeitschrift", Ausgabe 2/1999 (= 1999a).

Parker-Jenkins, Marie: *Muslim Matters: An Examination of the Educational Needs of Muslim Children in Contemporary Britain.* In: The American Journal of Islamic Social Sciences. Washington, Kuala Lumpur and Islamabad. Vol. 9. #3. 1992. 351 -369.

Piezunka, H.: *Zur Problematik des Bildungsbegriffs.* In: paed 6/1982, 8 ff.

Rahman, Mawdudur: *A Holistic and Institutional Analysis of Islamic Education.* In: The American Journal of Islamic Social Sciences. Washington, Kuala Lumpur and Islamabad. Vol. 11. #4. 1994. 519 - 531.

Rashid, Hakim M.: *Secular Education and the Political Socialisation of Muslim Children.* In: The American Journal of Islamic Social Sciences. Washington, Kuala Lumpur and Islamabad. Vol. 9. #3. 1992. 387 - 396.

Rauschenberger, Hans: *Kinderfragen – Entwicklung, Bedeutung und pädagogische Hermeneutik.* In: Zeitschrift für Pädagogen. 31. Jahrgang / 1985. Heft 6. 759 - 771.

Rendtorff, Lutz: *Kleider machen Leute? Der Kopftuchstreit oder: Sind wir auf dem Weg in eine laizistische Republik?* Zeitschrift für Evangelische Ethik 2001, Jg. 43, 212 - 220.

Ritter, Werner: *Mut zum "dritten Weg".* In: Nachrichten der Evangelisch-Lutherischen Kirche in Bayern Nr. 2, 47/1992. München 1992. 25-27.

Ritter, Werner: *Religionsunterricht hüben und drüben.* In: Theologische Literaturzeitung. Teil 1: Nr. 1, 118/1993, 4-18. Teil 2: Nr. 2, 118/1993, 108-126. München 1993.

Rohe, Mathias: *Rechtliche Perspektiven eines islamischen Religionsunterrichts in Deutschland.* In: Zeitschrift für Rechtspolitik 2000. 207 ff..

Rohe, Mathias: *Islam und deutsche Rechtsordnung. Möglichkeiten und Grenzen der Bildung islamischer Religionsgemeinschaften in Deutschland.* In: Der Bürger im Staat. Herausgegeben von der Landeszentrale für politische Bildung in Baden-Württemberg. 51. Jahrgang. Heft 4 2001. 233 - 240. (= 2001 b)

Rumpf, H.: *Divergierende Unterrichtsmuster in der Curriculumentwicklung.* In: Zeitschrift für Pädagogik 19/1973, Seiten 391 ff.

Rumpf, H.: *Inoffizielle Weltversionen.* Über die subjektive Bedeutung von Lehrinhalten. In: Zeitschrift für Pädagogik 25/1979. Weinheim und Basel 1979. 209-230.

Sa^{c}adeddin, Mohammed Akram A. M.: *Towards a Model for Systematic Islamization: A General Linguistic Blueprint.* In: The American Journal of Islamic Social Sciences. Washington, Kuala Lumpur and Islamabad. Vol. 12. #3. 1995. 360 - 394.

Scheuner, V.: *Die Religionsfreiheit im Grundgesetz.* In: DÖV Zeitschrift für Verwaltungsrecht und Verwaltungspolitik 1967. 585 ff..

Schiffer, Sabine: *Was ist real in der Berichterstattung? Über (rassistische) Traditionen in der Faktennennung.* anis online (elektronische Publikation; www.anis-online.de vom 17.4.2004 mit Autoren- und Datumshinweis 8.7.2003). (= 2003 a)

Schiffer, Sabine: *Das Kopftuch oder die Möglichkeiten antirassistischer Erziehung.* Universität Kassel. (elektronische Publikation; www.uni-kassel.de vom 17.4.2004 mit Autoren- und Datumshinweis vom 2.10.2003). (= 2003 b)

Schiffer, Sabine: *"Humanistan all over the World". Der Kriegsvorbereitungsdiskurs und die Moral.* kozmopolit. Deutsch-Türkisches Onlinemagazin für Politik, Kunst und Kultur. (elektronische Publikation; www.kozmopolit.com mit Datums- und Autorenhinweis vom 17.4.2004). (= 2004)

Schlumberger, Oliver: *Sind Islam und Demokratie vereinbar? Das schwierige Verhältnis von Religion und Staat.* In: Der Bürger im Staat. Herausgegeben von der Landeszentrale für politische Bildung in Baden-Württemberg. 51. Jahrgang. Heft 4 2001. 205 - 211.

Schmidt, Hans Jochim: *Zum Philosophieren verpflichtet? Unfrisierte Überlegungen eines Nichtphilosophen.* In: Philosophieren in der Grundschule. Heft 7 der Reihe Rostocker Philosophische Manuskripte. Rostock 1999. 79 - 84.

Schöller, P.: *Aufgaben heutiger Länderkunde.* In: Geographische Rundschau 30/1978. 296 - 297.

Schreiner, Manfred: *Religionsunterricht, auch für Muslime, ist Verfassungsgebot.* Stellungnahme des Ausländerbeauftragten des BLLV und des VBE. In: Bayerische Schule (München) 3/2000, 30 - 31. (Auch erschienen in: Peter Schreiner und Karen Wulff (Hg.): Islamischer Religionsunterricht. Ein Lesebuch. Münster 2001. 73 - 74.)

Simon, Werner: *Anmerkungen zum Vergleichsvorschlag zu LER.* In: Katechetische Blätter 127 (2002).

Spuler-Stegemann, Ursula: *Muslime in Deutschland. Organisationen und Gruppierungen.* In: Der Bürger im Staat. Herausgegeben von der Landeszentrale für politische Bildung in Baden-Württemberg. 51. Jahrgang. Heft 4 2001. 221 - 225.

Terhart, Ewald: *Überaltertes Kollegium = Schlechte Schule? Befunde und Überlegungen zu einem schulpädagogischem und bildungspolitischem Problem.* In: Die Deutsche Schule 1991. Heft 4. 408 - 423.

Terhart, Ewald: *Unterrichtsforschung: Einflüsse, Entwicklungen, Probleme.* In: Stefan Hopmann und Kurt Riquarts (Hg.): Didaktik und/oder Curriculum. Grundprobleme einer international vergleichenden Didaktik. Zeitschrift für Pädagogik. 33. Beiheft 1995. Weinheim und Basel 1995. 197 - 208.

Vannahme, J. F.: *Feindbild Islam.* In: Die Zeit vom 9.1.1992.

Voll, John Obert: *The Mistaken Identification of "The West" with "Modernity". In:* The American Journal of Islamic Social Sciences. Washington, Kuala Lumpur and Islamabad. Vol. 13. #1. 1996. 1 - 12.

Waghid, Yusuf: *Does the Philosophy of Islamic Education Necessarily Lead to Doctrinaire Thinking?* In: The American Journal of Islamic Social Sciences. Washington, Kuala Lumpur and Islamabad. Vol. 12. #3. 1995. 320 - 328.

Walter, Wiebke: *Die Stellung der Frau im Islam. Frauen, Sexualität, Ehe und Familie in der islamischen Welt.* In: Der Bürger im Staat. Herausgegeben von der Landeszentrale für politische Bildung in Baden-Württemberg. 51. Jahrgang. Heft 4 2001. 212 - 220.

Watson, Brenda: *Priviledging Secularism: Meeting the Challenge for Religious Education.* In: Muslim Educational Quarterly. Edited by Shaikh cAbdul Macbûd. Volume 17 # 2, 2000. The Islamic Academy. Cambridge 2000. 4 - 14.

Weiße, Wolfram: *Dialogischer Religionsunterricht für alle.* In: Grundschule Heft 4/April 2004/36. Jahrgang. Braunschweig 2004. 13 - 15.

Westbury, Ian: *Didaktik und Curriculumtheorie: Zwei Seiten einer Medaille?.* In: Stefan Hopmann und Kurt Riquarts (Hg.): Didaktik und/oder Curriculum. Grundprobleme einer international vergleichenden Didaktik. Zeitschrift für Pädagogik. 33. Beiheft 1995. Weinheim und Basel 1995. 211 - 236.

UNVERÖFFENTLICHTE DOKUMENTE

Arishi, Ali Yahya: *A study of EFL Teachers' Behaviour in the EFL Classes in Saudi Arabia*. Unpublished doctoral dissertation. Indiana University, 1984.

[Bayerischer Landtag]: *Wortprotokoll der Anhörung zum Thema "Islamunterricht an den Schulen in Bayern."* Gemeinschaftliche informatorische Sitzung gem. § 42 der Geschäftsordnung für den Bayerischen Landtag. Donnerstag, 25. Mail 2000, 10:00 bis 13:30 Uhr (=2000 a). München 2000.

Bayerischer Landtag]: *Beschlusspapier "Islamischer Religoinsunterricht/Islamische Unterweisung in deutscher Sprache."* Drucksache 14/5393 vom 13.12.2000 (=2000 b). München 2000.

Behr, Harry: *Islam und Schule. Verfassungsrechtliche Aspekte aus pädagogischer Sicht mit Schwerpunkt Bayern.* Schriftliche Hausarbeit zur Ersten Staatsprüfung für das Lehramt an Grundschulen. Institut für Schulpädagogik an der Ludwig-Maximilians-Universität. München 1992..

Behr, Harry: *Lehrplanentwurf für einen Schulversuch Islamischer Religionsunterricht mit Unterrichtssprache Deutsch in Bayern, Jahrgangsstufen 1 mit 4.* Unveröffentlichtes Manuskript München 1999/2002.

Damm, Bettina: *Islamischer Religionsunterricht. Eine politische Forderung in religionspädagogischer Perspektive.* Hausarbeit zur Ersten Staatsprüfung für das Lehramt für die Sekundarstufe II an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster, Fachbereich Evangelische Theologie. Münster 2003.

[EKHN]
= Islam-Arbeitskreis der Evangelischen Kirche Hessen Nassau]: *Stellungnahme von Mitgliedern des Islam-Arbeitskreises der EKHN zur Entscheidung des Hessischen Kultusministeriums im Blick auf den Antrag der IRH, Islamischen RU einzuführen.* Zentrum für Ökumene. Darmstadt 24.09.2001.

Feindt-Riggers, Nils: *Die Islamische Religionsgemeinschaft Hessen und ihr Antrag zur Erteilung und Betreuung von islamischem Religionsunterricht im Lande Hessen. Gutachten im Auftrag des Hessischen Kultusministeriums, Wiesbaden.* Deutsches Orient Institut. Hamburg 1999.

Filemban, Samir Noorudeen: *Verbal Classroom Interaction in Elementary School Mathematics Classes in Saudi Arabia*. Unpublished doctoral dissertation, Oregon State University 1982.

Fuchs, Veronika: *Islamunterricht aus der Sicht der Eltern. Eine qualitativ-empirische Studie zum Modellversuch "Islamunterricht" in Erlangen.* BA-Abschlussarbeit. Universität Bayreuth 2004.

Füssel, Hans-Peter: *Verpflichtungen und Berechtigungen des Staates im Hinblick auf den Religionsunterricht. Verfassungsrechtliche Überlegungen.* Bremen 1999.

Huber, Bischof Wolfgang: *Die Situation der Werteerziehung in den öffentlichen Schulen des Landes Brandenburg und die Aufgabe des Religionsunterrichts.* Stellungnahme vor dem Bundesverfassungsgericht am 26.6.2001.

[IRPA:]
= Islamische Religionspädagogische Akademie: Selbstbeschreibung. Unveröffentlichtes Manuskript. Wien, ohne Angabe des Erscheinungsjahrs (1999).

[ISB]
= Staatsinstitut für Schulpädagogik und Bildungsforschung: *Richtlinien für die Islamische Unterweisung von türkischen Schülern und Schülerinnen in den Jahrgangsstufen 1 und 10.* Internes Arbeitspapier. München. Stand Dezember 2002.

[Kultusministerium Bayern]
= Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus: *Zwischenbericht des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus betreffend Beschluss des Bayerischen Landtags vom 13.12.2000, Drs. 14/5393: Islamischer Religionsunterricht/Islamische Unterweisung auf Deutsch.* 1. Juni 2001. Az.: III/5-S4402/2-6/2 112. München 2001.

[Kultusministerium Niedersachsen]: *Rahmenrichtlinien für den Schulversuch "Islamischer Religionsunterricht".* Stand 27. Mai 2002. Az.: 305-82161/1-15. Hannover 2003.

Mohr, Irka-Christin: *Inhalte und Ziele islamischen Unterrichts in Berlin. Lehrbuchanalyse, Unterrichtsbeobachtung und Lehrerbefragung in drei Einrichtungen.* Magisterarbeit am Institut für Islamwissenschaft der Freien Universität Berlin. Berlin 1998.

Prasodjo, Sudjoko: *Profil Pesantren. Laporan Hasil Penelitian Pesantren "Al-Falak" dan Delapan Pesantren Lain di Bogor.* Lembaga Penelitian, Pendidikan dan Penerangan Ekonomi dan Sosial (LP3ES). (Forschungsbericht des staatlichen indonesischen Bildungsforschungs-instituts über die Bildungskrise der indonesischen privaten religiösen Schulen in muslimischer Trägerschaft) Jakarta (RI) 1982.

Ritter, Werner: *Religionsunterricht an öffentlichen Schulen?* Vortrag im Rahmen des Symposiums "Einführung islamischen Religionsunterrichts in Deutschland" der Universität Bayreuth. Bayreuth 2001.

Rödl, Wolfgang: *Arbeitspapier "Islam in Deutschland" zum Studientag der deutschen Bischöfe am 26. September 2001 in Fulda.*

Rudolph, Meltem: *Endbericht zur Studie über den Bedarf und die Einführung eines islamischen Religionsunterrichts als ordentliches Lehrfach an den Schulen der Stadt Erlangen.* Erlangen. Januar 2000.

Rüschoff, S. Ibrahim: *Islamische Erziehung heute. Anachronismus oder Chance?* Unveröffentlichtes Vortragsmanuskript vom 18.10.1987.

Schmid, Yasmine: *Gemeinsame Erschließung islamischer Identität. Eine qualitativ-empirische Studie zur religiösen Selbstpositionierung von Mitgliedern der Begegnungsstube Medina e.V. in Nürnberg.* Bachelor-Abschlussarbeit an der Universität Bayreuth. Bayreuth, Oktober 2001.

Wielandt, Rotraud: *Gutachten zur Islamischen Religionsgemeinschaft Hessen gemäß Auftrag vom 18. Mai 1999 Aktenzeichen I B - 884/6 - 91 -.* Otto-Friedrich-Universität Bamberg. Bamberg 1999.

Zingelmann, Irmgard Ruth Dorit: *Zur Diskussion der Zielproblematik islamischen Religionsunterrichts in der Grundschule am Beispiel eines Modellplans für die Islamische Grundschule.* Magisterarbeit am Institut für Religionswissenschaft der Freien Universität Berlin. Berlin 1999.

Lebenslauf

Harry Behr
Alpenstraße 16
81541 München
Tel. 089-24206379 / Mobil 0163-2513477
e-mail: harbehr@yahoo.de

Persönliche Daten

- geboren 13.06.62 in Koblenz/Rh.

Schullaufbahn

- Grundschule in Koblenz, Braunschweig und Münster/Westf., staatliches altsprachlich-humanistisches Schiller-Gymnasium in Münster, Abitur 1982
- zwischen Frühjahr 1979 und Herbst 1981: Besuch der 11. und 12. Klasse der SMA-Mittelschule XIV, Cililitan, Jakarta-Süd, Indonesien
- im selben Zeitraum: Besuch des Muhammadiyya-Arabisch-Seminars in Kebayoran/Jakarta-Süd (Masjid Agung al-Azhar; Lembaga Pendidikan Islam Majlis Ulama Indonesia / HAMKA-Stiftung)

Beruflicher Werdegang

- 1982-83: landwirtschaftliches Großpraktikum mit DEULA-Prüfung in Münster/Westf. und Warendorf
- 1983-85: Studium der Agrarbiologie an der Universität Hohenheim bis zum Vordiplom (Abbruch wegen Fachrichtungswechsel Lehramt)
- 1985-86: beschäftigt als Chemikalien-Abfüller bei der Fa. Schuchart/Merck, Hohenbrunn bei München
- 1986: Beginn des Lehramtsstudiums an der LMU München
- 1986-88: neben dem Studium im Teilzeitverhältnis beschäftigt bei der Fa. United Parcel Service, München
- 1988-93: neben dem Studium im Vollzeitverhältnis beschäftigt bei Sicherheitsunternehmen Fa. Ehrl, München (Werttransport, Personenschutz, Schießausbildung)
- 1988: Waffensachkundeprüfung beim Kreisverwaltungsreferat München
- 1991: Personenschutzzertifikat (Berufsbildungszentrum für Sicherheit in der Wirtschaft, München)
- 1993: I. Staatsexamen Lehramt an der LMU München (Lehramt Grund- und Hauptschule; Didaktik des Deutschen als Zweitsprache mit Türkisch als Fremdsprache, verbeamtet auf Widerruf)
- 1995: II. Staatsexamen an der Grund- und Teilhauptschule Amphionpark, München, verbeamtet auf Probe
- seitdem im Schuldienst an Grundschulen in München tätig (GS Thelottstraße, GS mit Tagesheim Keilberthstraße)
- 1998: verbeamtet auf Lebenszeit

Berufliche Aktivitä-ten im Rahmen der

- Sommersemester 2000: Beginn des Promotionsstudiengangs an der Universität Bayreuth, im Fach Religiöse Sozialisation und

Abordnung an die Universität Bayreuth	Erwachsenenbildung (heute Religionswissenschaft II) · September 2001: Abordnung zur Promotion an die Universität Bayreuth mit 8 SWS Unterrichtsverpflichtung · vorläufiges Dissertationsthema: “Analyse und Entwicklung curricularer Leitmotive für islamischen Religionsunterricht in der Grundschule in Bayern” · März 2002: Mitarbeit in der Lehrplankommission des Staatsinstituts für Schulqualität und Bildungsforschung / Religiöse Unterweisung türkischer Schüler muslimischen Glaubens, Klassen 6 bis 10 (Aufgabe: Erstellung des Fachprofils) · 2002-2003: Mitarbeit am Aufbau des Studiengangs “Islamische Religionslehre” an der Universität Erlangen-Nürnberg in Zusammenarbeit mit Prof. Bobzin (Islamwissenschaft), Prof. Rohe (Recht), Prof. Lähnemann (evg. Religionspädagogik) und Prof. Ünal (islam. Theologie); Durchführung eines studentischen interdisziplinären Kolloquiums im Rahmen des Kooperationsvertrags nordbayerischer Universitäten · Januar 2003: Fortbildung für türkische Lehrerinnen und Lehrer an der Staatlichen Fortbildungsakedemie für Personalführung in Dillingen · Januar 2003: Erstellung der Expertise der Universität Bayreuth zu den Perspektiven für die Ausbildung muslimischer Religionslehrerinnen und Religionslehrer in Deutschland, im Auftrag der Karl-und-Ria-Groeben-Stiftung (in Zusammenarbeit mit Prof. Christoph Bochinger) · März 2003 bis Februar 2004: Mitarbeit (theologische Beratung) in der Lehrplankommission des Staatsinstituts für Schulqualität und Bildungsforschung / Schulversuch Islamunterricht in Erlangen · während der Abordnungszeit: Lehrveranstaltungen zum Themenbereich Islam und Schule an der Universität Bayreuth, teilweise in Kooperation mit der evang. Religionspädagogik (Prof. Ritter), mit der Soziologie (Dr. Engelbrecht, PD Dr. Cappai), mit der kath. Theologie (Dr. Bechmann, Prof. Kügler), im Rahmen des Studiengangs Kulturwissenschaft mit Schwerpunkt Religion (Prof. Bochinger, Dr. Lehmann) · 2003: Abschluss des Promotionsstudiums · 2003-2004: 15 WS Unterrichtsverpflichtung an der GTH I Luitpoldschule in Bayreuth · 2004: Fertigstellung der Dissertation mit dem endgültigen Thema “Curriculum Islamunterricht. Analyse von Lehrplanentwürfen für islamischen Religionsunterricht in der Grundschule”
Daten zum Bereich Islam	· März 1981: Übertritt zum Islam vor dem Majlis Ulama, Masjid Agung als Azhar, Jakarta, Indonesien · September 1981 - Juli 1982: Aufbau und Leitung der ersten Muslimischen Studentengemeinde in Münster · 1981-83: Mitglied der *shûrâ* (Beratungs- und Organisationsgremium) zu den “Treffen deutschsprachiger Muslime” (TDM) in Deutschland · 1983-90: Mitglied der Muslimgemeinschaft und des HDI-Vorstands

	(Bildungsinitiative "Haus des Islam" in Lützelbach / Odenwald) · 1984/85: "kleine Wallfahrt" nach Mekka (*ᶜumra*) · 1985: Aufnahme des Lehramtsstudiums für Grund- und Hauptschule – ursprünglich gedacht zur Unterstützung der staatlich anerkannten Deutsch-Islamischen-Privatschule in München (Teilhauptschule I) · 1986: "große Wallfahrt" nach Mekka (*hadj*) · bis 1993: Mitgestaltung der Regionalisierung der deutschsprachigen *daᶜwa* (Planung und Durchführung von sog. Islam-Wochen mit Vortragsreihen) · 1991: Aufbau und der Leitung eines deutsch-indonesischen Kreises für islamische Bildung und interreligiöse Zusammenarbeit in München / Mitarbeit in der örtlichen WCRP-Gruppe · Herbst 1993: Besuch des damaligen indonesischen Ministers für Entwicklung, Yusuf B. Habibie, in München, Vereinbarung loser Zusammenarbeit mit dem Verband indonesischer muslimischer Intellektueller, ICMI, unter dem Vorsitz von Minister Habibie · November 1993: Durchführung eines Personalführungsseminars auf der Nürnberger Burg in Zusammenarbeit mit Prof. Amin Rais, Universität Jogyakarta (Kommunikationswissenschaften) und Prof. Abdurrahim Imaduddin, Universität Bandung (Soziologie) zum Thema "Islam, soziale Entwicklung und Wirtschaftsordnung" / Zielgruppe: indonesische Diplomaten in westeuropäischen Ländern · 1996: Seminare zum Thema Sozialentwicklung und Konfliktmanagement für Führungspersonal und Militärangehörige an der Universitas Indonesia, Jakarta; intensivere Zusammenarbeit mit dem Büro des späteren indonesischen Staatspräsidenten Yusuf B. Habibie bis zum Ende seiner Regierungszeit · seit 1996: engere Zusammenarbeit mit Prof. Bochinger, Universitäten München und Bayreuth, Islam-Seminare für Lehramtskandidaten und Theologiestudenten
Jugendarbeit	· 1988: Durchführung eines Orientierungs-Seminars für indonesische Jugendliche in Jakarta (american field service) · zwischen 1996 und 1999: Betreuung der Tarbiyya-Seminare der "Muslimischen Jugend in Deutschland e.V." (MJD), Themenschwerpunkt *tazkiyya* (Selbsterziehung) · 1996/97: Durchführung von Seminaren am internationalen Leadership-Training der Daᶜwa-Academy in Islamabad/Pakistan; Thema: *Tazkiyya and Education in Islam* / Zielgruppe muslimische Jugendliche aus sog. *minority countries* · 1997/98: Seminare am Regional Camp der Da'wa-Academy, Islamabad; Thema "Theological Concepts of Human Psyche in Islam"

BEGLEITBAND

Anhänge zur Dissertation
“Curriculum Islamunterricht”

Anhang Teil 1: Diagrammdarstellungen

Visualisierung der Auszählergebnisse (nur Proportionen ohne Prozentwertangaben) gemäß Analyseschritt 5.2.11

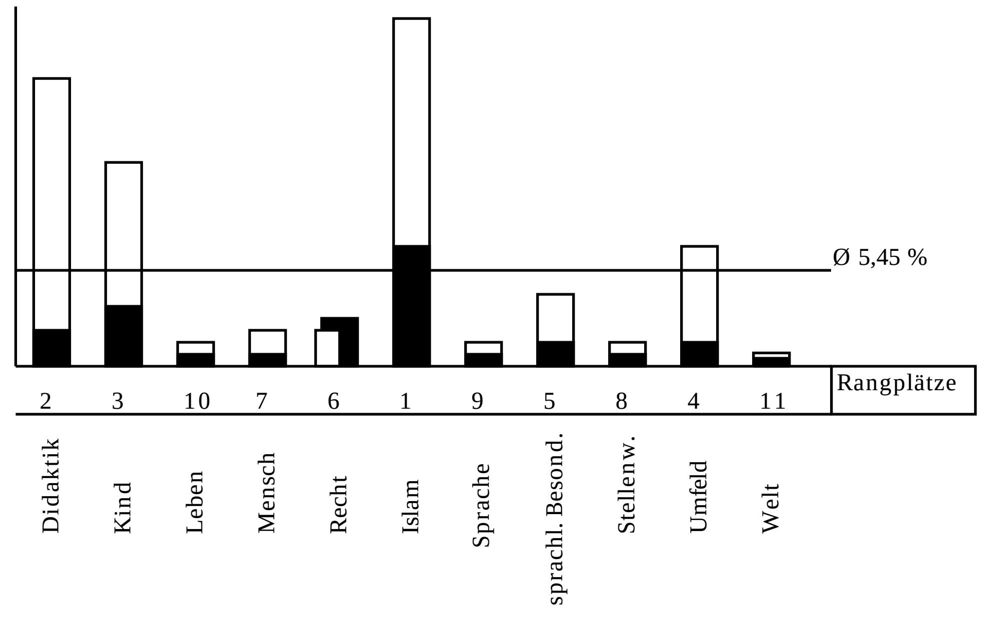


Diagramm 1: Darstellung der Proportionen der prozentualen Verteilung aller 11 Kategorien; für alle fünf untersuchten Dokumente; x-Achse: die bezeichneten Kategorien und die Rangplätze aus Tabelle 2 in Anhang Teil 2; y-Achse: relative Prozentwertachse

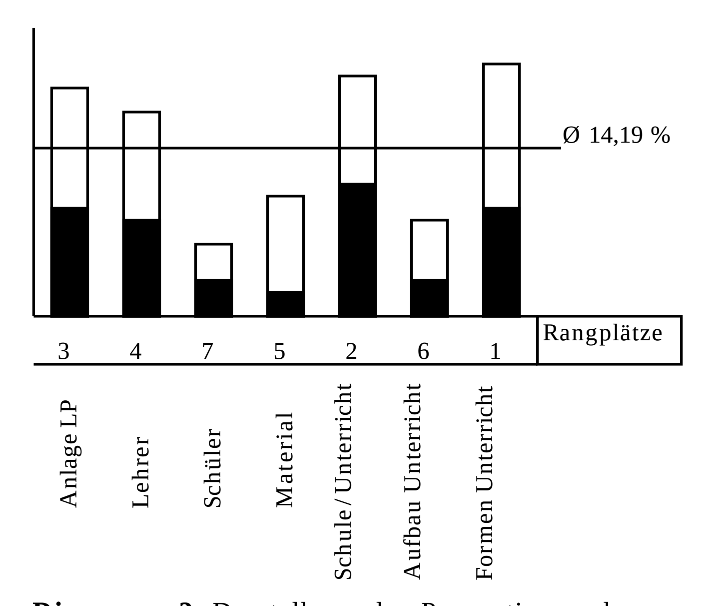


Diagramm 2: Darstellung der Proportionen der prozentualen Verteilung aller Unterkategorien innerhalb Kategorie "Didaktik"; für alle fünf untersuchten Dokumente; x-Achse: die bezeichneten Unterkategorien und die Rangplätze aus Tabelle 4 in Anhang Teil 2; y-Achse: relative Prozentwertachse

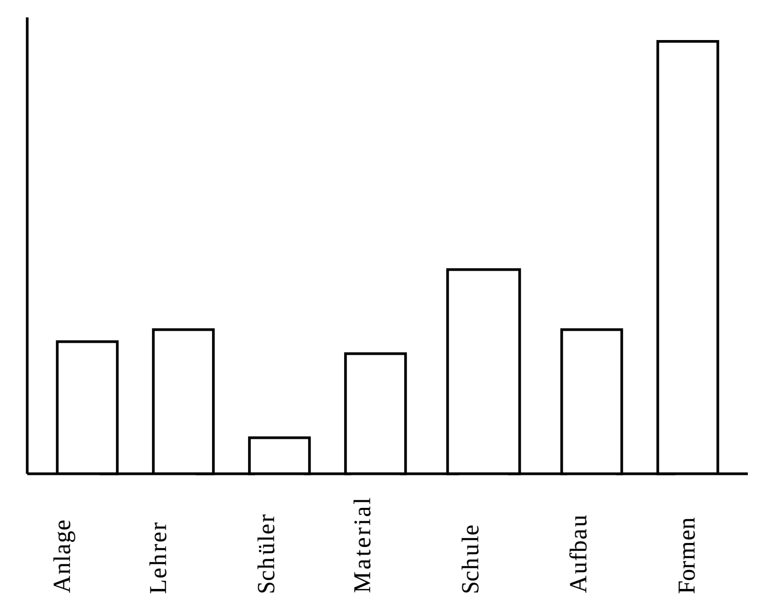


Diagramm 3: Dokument ZMD: Darstellung der Proportionen der prozentualen Verteilung der Unterkategorien zur Kategorie “Didaktik”; x-Achse: Unterkategorien; y-Achse: relative Prozentwertachse (vgl. Tabelle 4 in Anhang Teil 2)

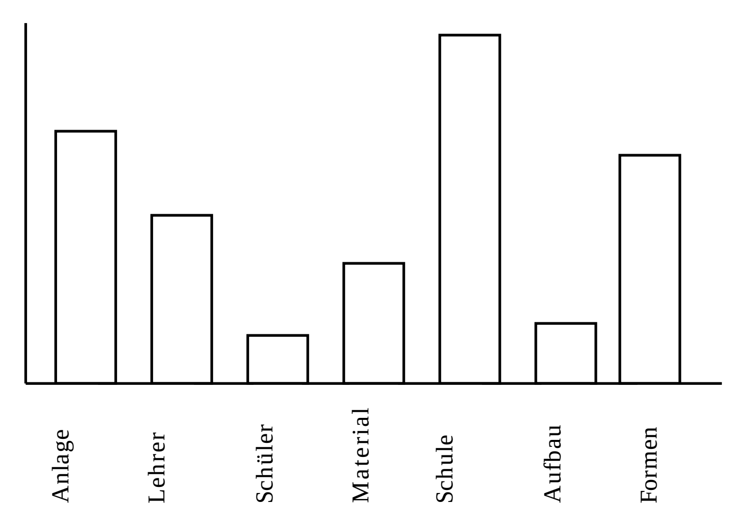


Diagramm 4: Dokument IPD: Darstellung der Proportionen der prozentualen Verteilung der Unterkategorien zur Kategorie “Didaktik”; x-Achse: Unterkategorien; y-Achse: relative Prozentwertachse (vgl. Tabelle 4 in Anhang Teil 2)

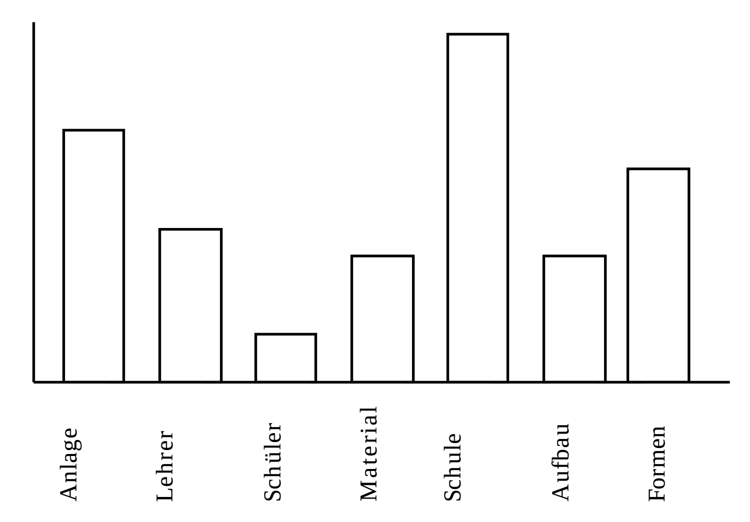


Diagramm 5: Dokument IFB: Darstellung der Proportionen der prozentualen Verteilung der Unterkategorien zur Kategorie “Didaktik”; x-Achse: Unterkategorien; y-Achse: relative Prozentwertachse (vgl. Tabelle 4 in Anhang Teil 2)

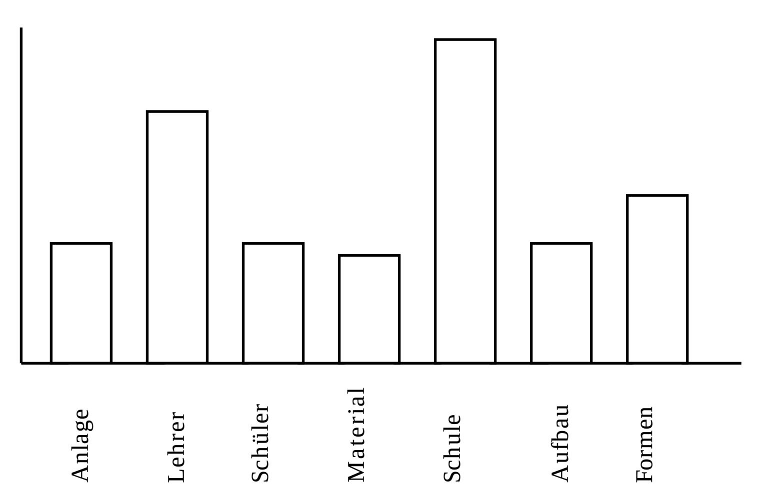


Diagramm 6: Dokument IRH: Darstellung der Proportionen der prozentualen Verteilung der Unterkategorien zur Kategorie “Didaktik”; x-Achse: Unterkategorien; y-Achse: relative Prozentwertachse (vgl. Tabelle 4 in Anhang Teil 2)

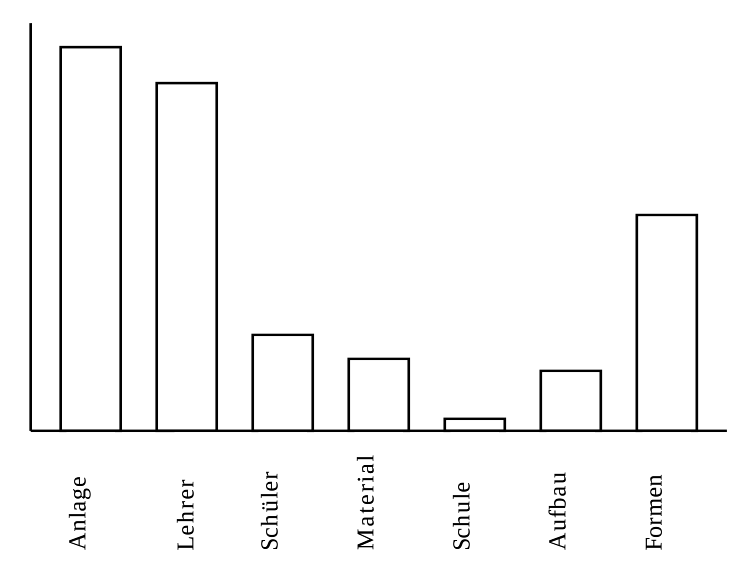


Diagramm 7: Dokument IRE: Darstellung der Proportionen der prozentualen Verteilung der Unterkategorien zur Kategorie "Didaktik"; x-Achse: Unterkategorien; y-Achse: relative Prozentwertachse (vgl. Tabelle 4 in Anhang Teil 2)

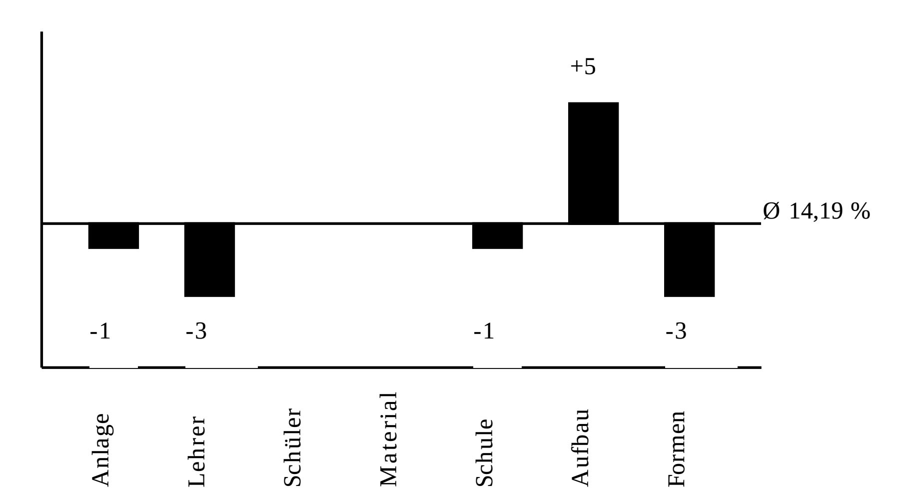


Diagramm 8: Dokumente IPD und IFB im Vergleich: Darstellung der Abweichungen in den prozentualen Verteilung der Unterkategorien zur Kategorie "Didaktik" (vgl. Tabelle 4, Anhang Teil 2); x-Achse: Unterkategorien; y-Achse: relative Prozentwertachse

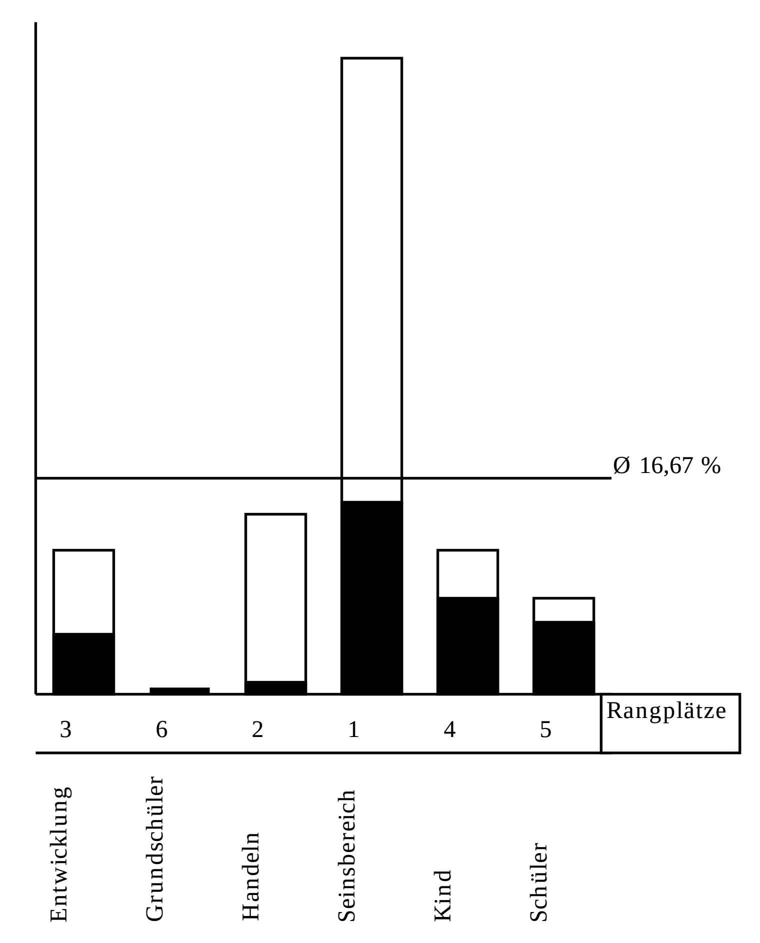


Diagramm 9: Darstellung der Proportionen der prozentualen Verteilung der Unterkategorien innerhalb der Kategorie “Kind”; für alle fünf untersuchten Dokumente; nicht nach Rangplätzen sortiert (vgl. Tabelle 5 in Anhang Teil 2); x-Achse: die bezeichneten Unterkategorien und die Rangplätze; y-Achse: relative Prozentwertachse

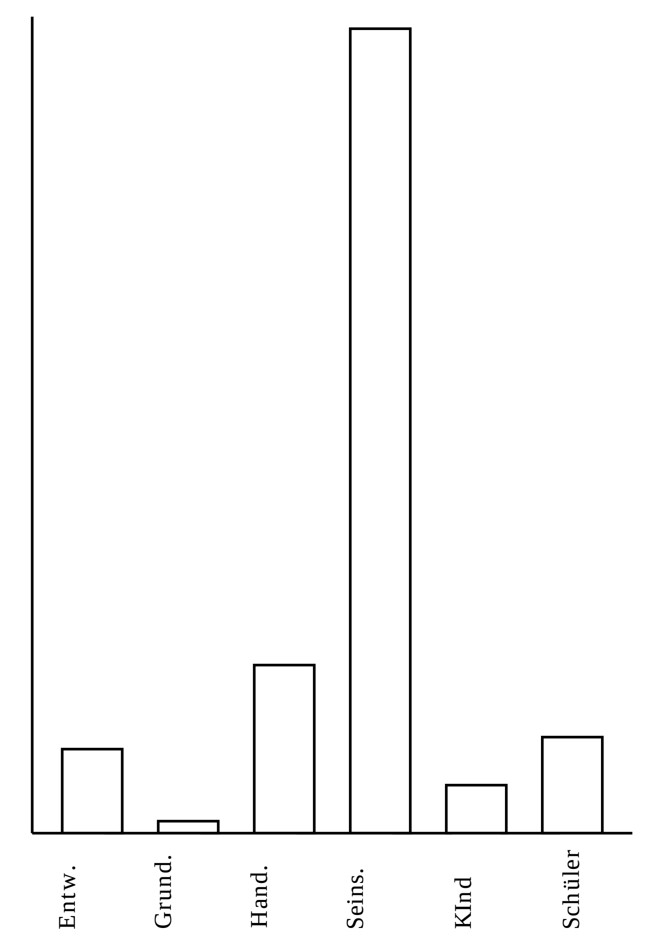


Diagramm 10: Dokument ZMD: Darstellung der Proportionen der prozentualen Verteilung der Unterkategorien innerhalb der Kategorie "Kind"; nicht nach Rangplätzen sortiert (vgl. Tabelle 5, Anhang Teil 2); x-Achse: Unterkategorien; y-Achse: relative Prozentwertachse

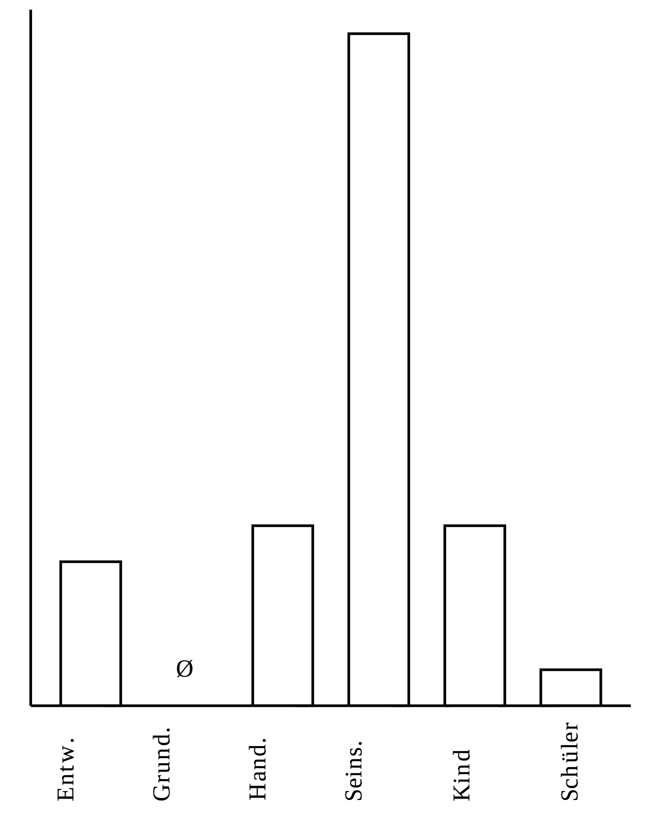


Diagramm 11: Dokument IPD: Darstellung der Proportionen der prozentualen Verteilung der Unterkategorien innerhalb der Kategorie “Kind”; nicht nach Rangplätzen sortiert (vgl. Tabelle 5, Anhang Teil 2); x-Achse: Unterkategorien; y-Achse: relative Prozentwertachse

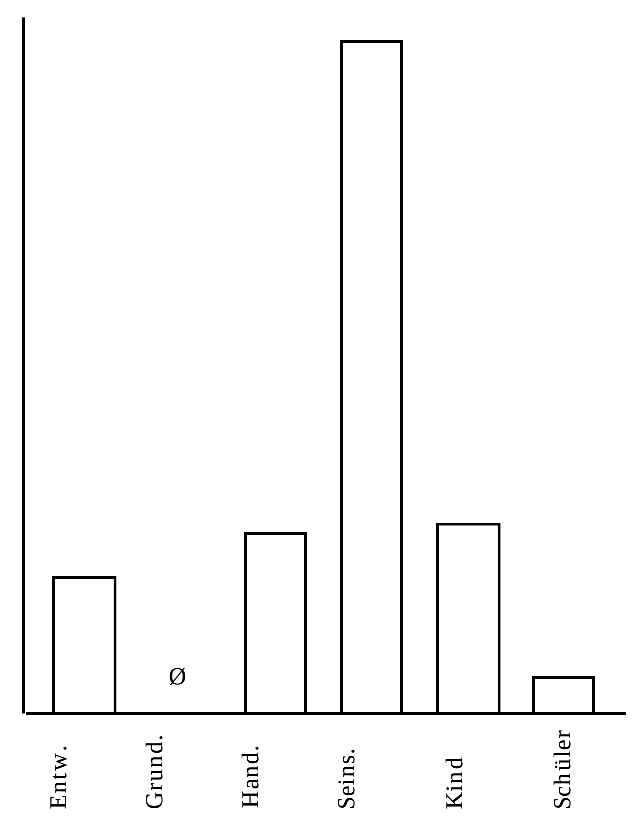


Diagramm 12: Dokument IFB: Darstellung der Proportionen der prozentualen Verteilung der Unterkategorien innerhalb der Kategorie “Kind”; nicht nach Rangplätzen sortiert (vgl. Tabelle 5, Anhang Teil 2); x-Achse: Unterkategorien; y-Achse: relative Prozentwertachse

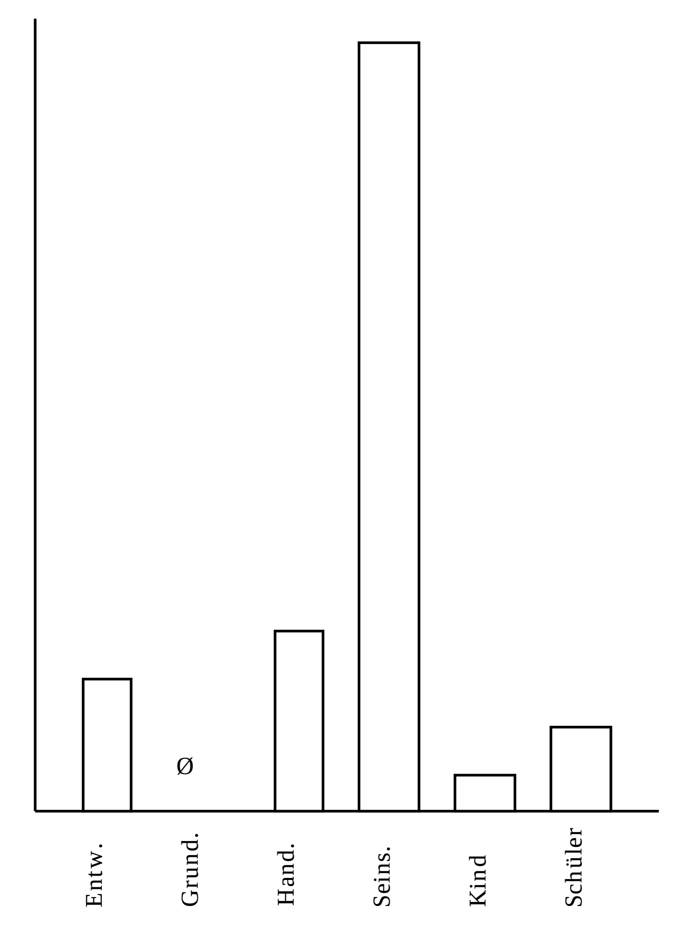


Diagramm 13: Dokument IRH: Darstellung der Proportionen der prozentualen Verteilung der Unterkategorien innerhalb der Kategorie “Kind”; nicht nach Rangplätzen sortiert (vgl. Tabelle 5, Anhang Teil 2); x-Achse: Unterkategorien; y-Achse: relative Prozentwertachse

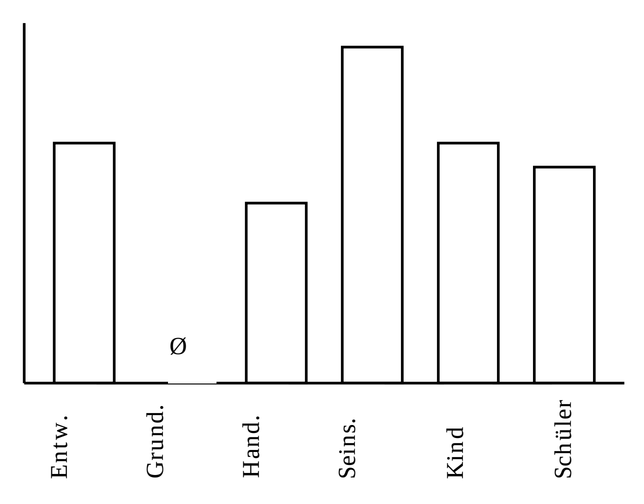


Diagramm 14: Dokument IRE: Darstellung der Proportionen der prozentualen Verteilung der Unterkategorien innerhalb der Kategorie “Kind”; nicht nach Rangplätzen sortiert (vgl. Tabelle 5, Anhang Teil 2); x-Achse: Unterkategorien; y-Achse: relative Prozentwertachse

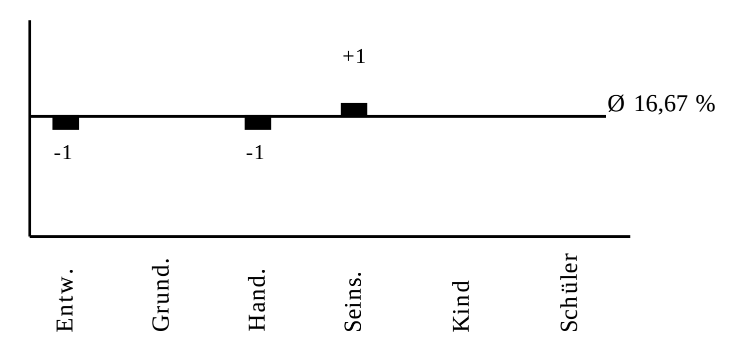


Diagramm 15: Dokumente IPD und IFB im Vergleich: Darstellung der Abweichungen in den Proportionen der prozentualen Verteilung der Unterkategorien innerhalb der Kategorie "Kind" (vgl. Tabelle 5, Anhang Teil 2); x-Achse: Unterkategorie; y-Achse: relative Prozentwertachse

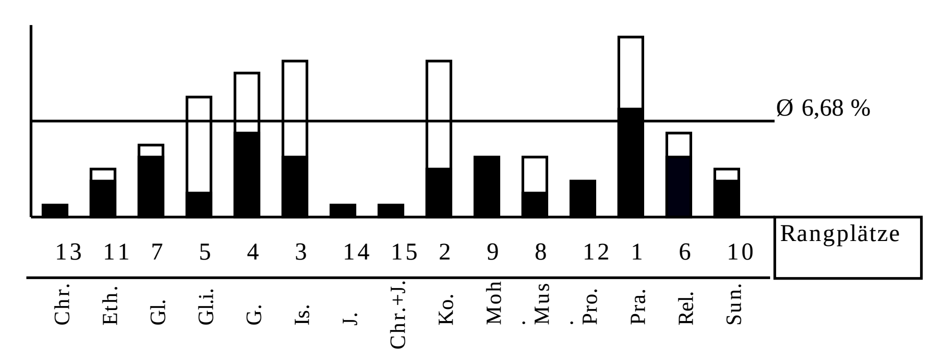


Diagramm 16: Darstellung der Proportionen der prozentualen Verteilung der Unterkategorien innerhalb der Kategorie "Islam"; für alle fünf untersuchten Dokumente; nicht nach Rangplätzen sortiert (vgl. die Werte Tabelle 8, Anhang Teil 2); x-Achse: die bezeichneten Unterkategorien und die Rangziffern aus Tabelle 8 (Anhang Teil 2); y-Achse: relative Prozentwertskala

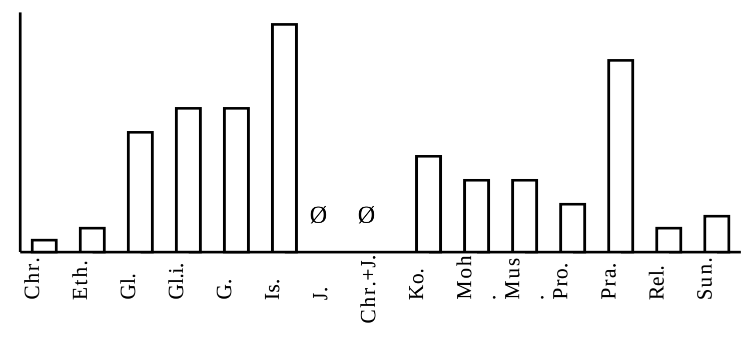


Diagramm 17: Dokument ZMD: Darstellung der Proportionen der prozentualen Verteilung der Unterkategorien innerhalb der Kategorie "Islam" (vgl. Tabelle 8, Anhang Teil 2); x-Achse: Unterkategorien; y-Achse: relative Prozentwertachse

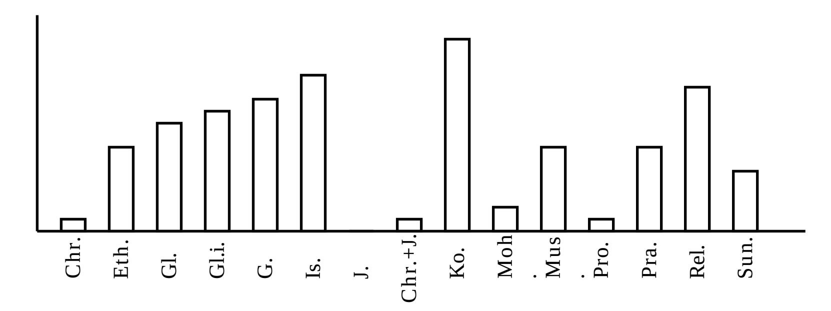


Diagramm 18: Dokument IPD: Darstellung der Proportionen der prozentualen Verteilung der Unterkategorien innerhalb der Kategorie “Islam” (vgl. Tabelle 8, Anhang Teil 2); x-Achse: Unterkategorien; y-Achse: relative Prozentwertachse

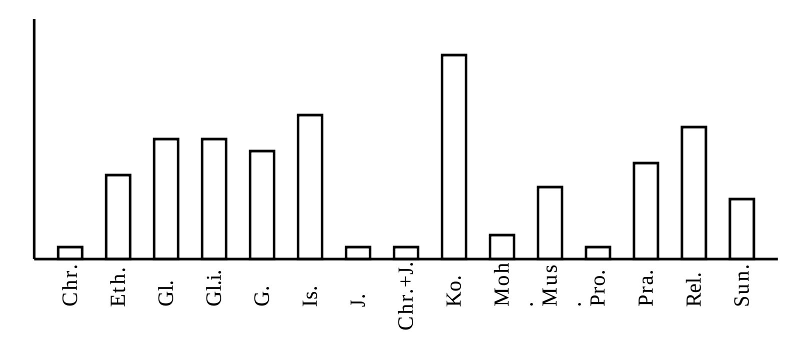


Diagramm 19: Dokument IFB: Darstellung der Proportionen der prozentualen Verteilung der Unterkategorien innerhalb der Kategorie “Islam” (vgl. Tabelle 8, Anhang Teil 2); x-Achse: Unterkategorien; y-Achse: relative Prozentwertachse

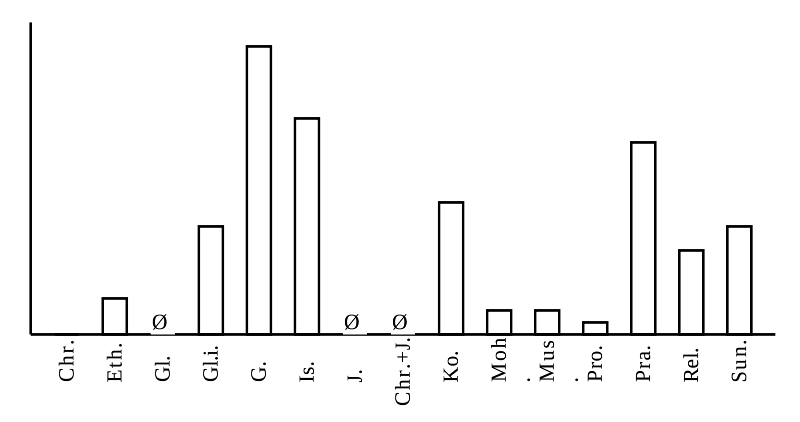


Diagramm 20: Dokument IRH: Darstellung der Proportionen der prozentualen Verteilung der Unterkategorien innerhalb der Kategorie “Islam” (vgl. Tabelle 8, Anhang Teil 2); x-Achse: Unterkategorien; y-Achse: relative Prozentwertachse

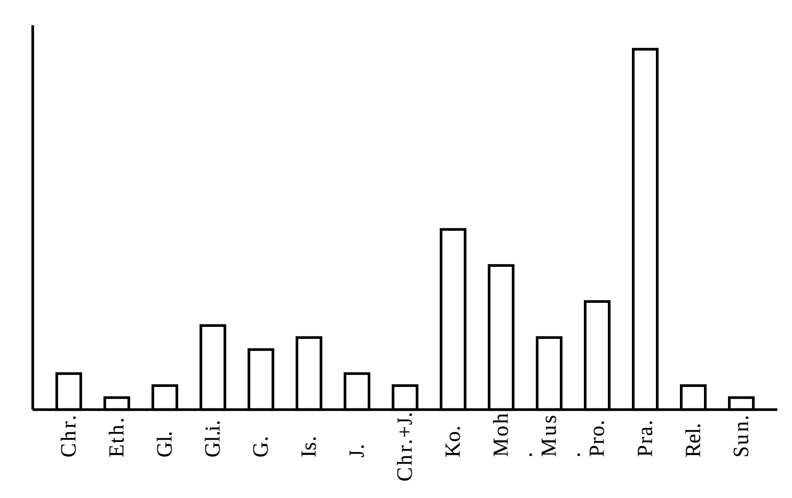


Diagramm 21: Dokument IRE: Darstellung der Proportionen der prozentualen Verteilung der Unterkategorien innerhalb der Kategorie "Islam" (vgl. Tabelle 8, Anhang Teil 2); x-Achse: Unterkategorien; y-Achse: relative Prozentwertachse

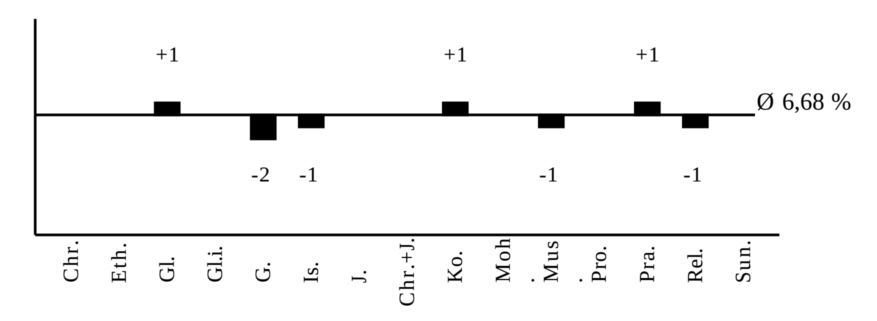


Diagramm 22: Dokumente IPD und IFB im Vergleich: Darstellung der Abweichungen in den Proportionen der prozentualen Verteilung der Unterkategorien innerhalb der Kategorie "Islam" (vgl. Tabelle 8, Anhang Teil 2), x-Achse: Unterkategorien; y-Achse: relative Prozentwertachse

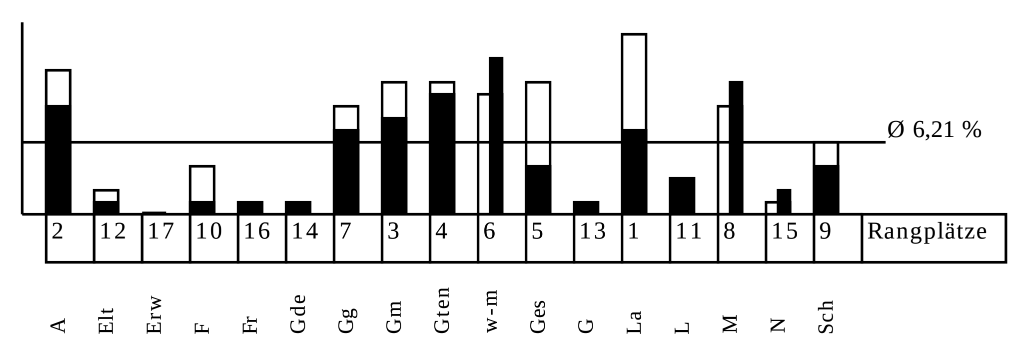


Diagramm 23: Darstellung der Proportionen der prozentualen Verteilung der Unterkategorien innerhalb der Kategorie "Umfeld"; für alle fünf untersuchten Dokumente; nicht nach Rangplätzen sortiert (vgl. Tabelle 11, Anhang Teil 2); x-Achse: die bezeichneten Unterkategorien und die Rangplätze; y-Achse: relative Prozentwertachse

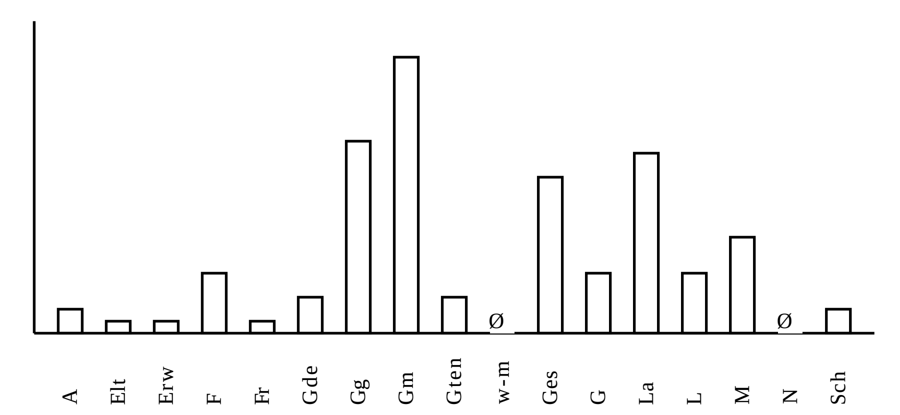


Diagramm 24: Dokument ZMD: Darstellung der Proportionen der prozentualen Verteilung der Unterkategorien innerhalb der Kategorie "Umfeld" (vgl. Tabelle 11, Anhang Teil 2); x-Achse: Unterkategorien; y-Achse: relative Prozentwertachse

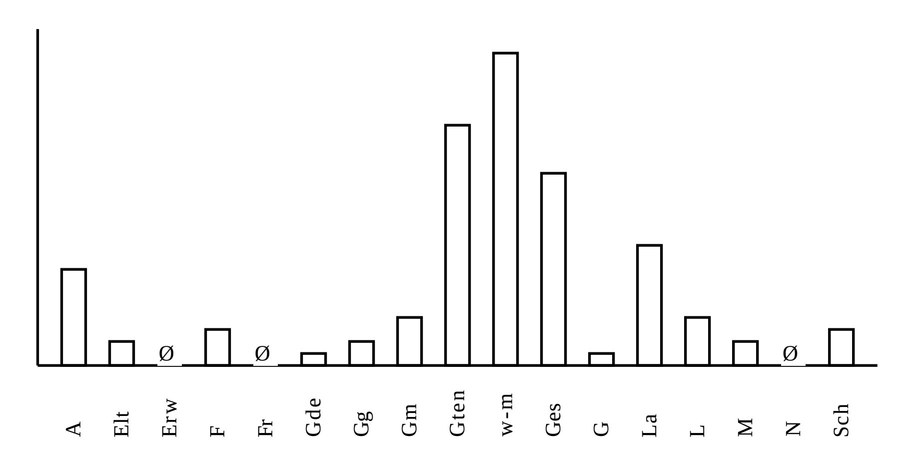


Diagramm 25: Dokument IPD: Darstellung der Proportionen der prozentualen Verteilung der Unterkategorien innerhalb der Kategorie "Umfeld" (vgl. Tabelle 11, Anhang Teil 2); x-Achse: Unterkategorien; y-Achse: relative Prozentwertachse

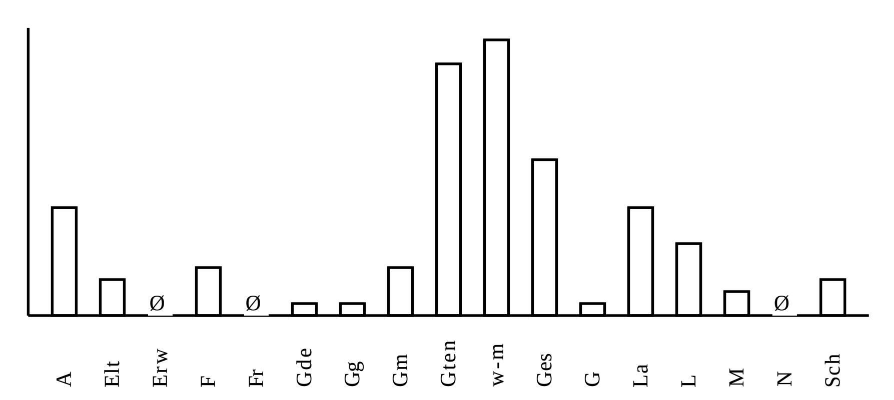


Diagramm 26: Dokument IFB: Darstellung der Proportionen der prozentualen Verteilung der Unterkategorien innerhalb der Kategorie "Umfeld" (vgl. Tabelle 11, Anhang Teil 2); x-Achse: Unterkategorien; y-Achse: relative Prozentwertachse

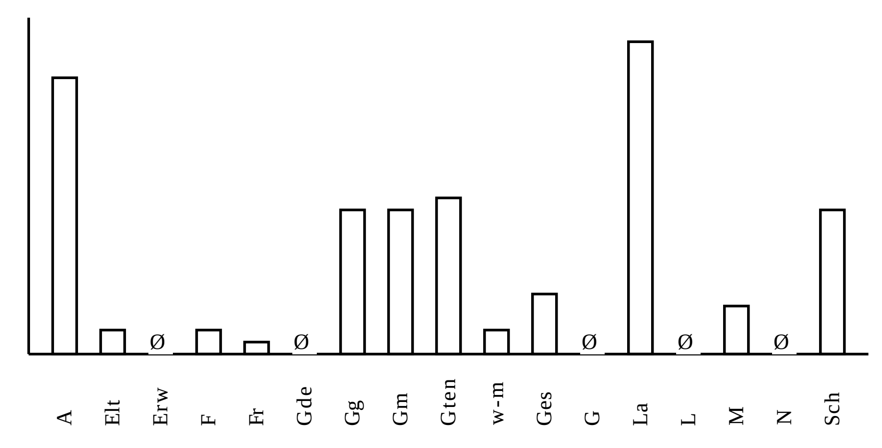


Diagramm 27: Dokument IRH: Darstellung der Proportionen der prozentualen Verteilung der Unterkategorien innerhalb der Kategorie “Umfeld” (vgl. Tabelle 11, Anhang Teil 2); x-Achse: Unterkategorien; y-Achse: relative Prozentwertachse

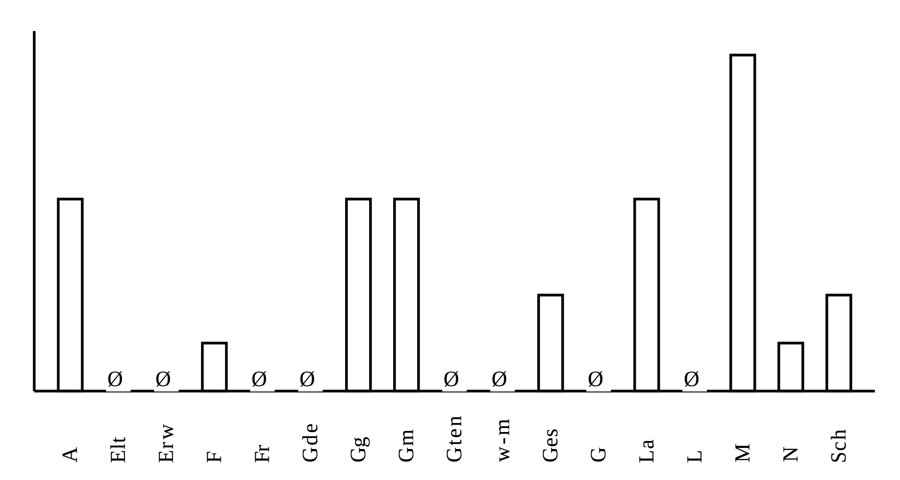


Diagramm 28: Dokument IRE: Darstellung der Proportionen der prozentualen Verteilung der Unterkategorien innerhalb der Kategorie “Umfeld” (vgl. Tabelle 11, Anhang Teil 2); x-Achse: Unterkategorien; y-Achse: relative Prozentwertachse

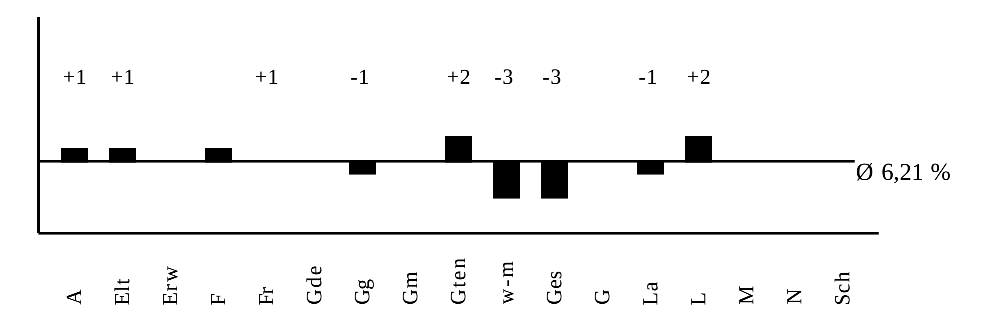


Diagramm 29: Dokumente IPD und IFB im Vergleich: Darstellung der Abweichungen in den Proportionen der prozentualen Verteilung der Unterkategorien innerhalb der Kategorie “Umfeld” (vgl. Tabelle 11, Anhang Teil 2); x-Achse: Unterkategorien; y-Achse: relative Prozentwertachse

Anhang Teil 2: Tabellarische Darstellung der exakten Prozentwerte

Ergebnisse der Auszählungen gemäß Analyseschritt 5.2.11

Tab. 1: Verhältnis der unter den Kategorien verteilten Begriffe zur Gesamtzahl der Wörter in den einzelnen Dokumenten

Kriterium	Dokument ZMD	Dokument IPD	Dokument IFB	Dokument IRH	Dokument IRE		gesamt
Σ aller Wörter	**2.104**	**5.077**	**4.220**	**2.197**	**721**		
Σ kat. Begriffe	1.278	3.073	2,610	1.357	351		
%	60,74%	60,53%	61,85%	61,77%	48,68%		

Tab. 2: Gewicht der Hauptkategorien im Vergleich zur Gesamtzahl der Wörter in den einzelnen Dokumenten

Kriterium	Dokument ZMD	Dokument IPD	Dokument IFB	Dokument IRH	Dokument IRE	Rangplätze	Ø 5,45 % / 5,82
Σ Wörter	**2.104**	**5.077**	**4.220**	**2.197**	**721**		M.w. / S_x
Didaktik	13,36%	15,21%	17,77%	15,29%	10,82%	2	14,49 / 2,58
Kind	14,07%	9,53%	9,91%	14,52%	5,55%	3	10,72 / 3,69
Leben	2,28%	0,59%	0,64%	0,68%	1,53%	10	1,14 / 0.74
Mensch	2,57%	1,77%	1,61%	1,37%	0,42%	7	1,55 / 0,77
Recht	0,0%	0,97%	1,11%	5,83%	0,0%	6	1,58 / 2,43
Islam	15,68%	16,29%	15,21%	12,52%	21,36%	1	16,21 / 3,22
Sprache	0,38%	2,03%	2,04%	1,37%	0,69%	9	1,30 / 0,76
sprachl. Besonderheiten	3,28%	3,35%	3,79%	2,50%	4,85%	5	3,55 / 0,86
Stellenwertauss.	1,85%	1,95%	1,99%	1,46%	0,0%	8	1,45 / 0,84
Umfeld	6,89%	8,21%	7,27%	5,87%	7,12%	4	7,07 / 0,84
Welt	0,48%	0,45%	0,50%	0,41%	0,0%	11	0,37 / 0,21

Tab. 3: Gewicht der Hauptkategorien im Vergleich zur Gesamtzahl der kategorial erfassten Wörter in den einzelnen Dokumenten

Kriterium	Dokument ZMD	Dokument IPD	Dokument IFB	Dokument IRH	Dokument IRE		Ø 9,10% / 9,99
∑ erfasste Begriffe	**1.279**	**3.073**	**2.610**	**1.357**	**351**		M.w. / S_x
Didaktik	21,97%	25,12%	28,74%	24,76%	22,22%		24,56 / 2,74
Kind	23,14%	15,75%	16,02%	23,51%	11,40%		17,96 / 5,23
Leben	3,75%	0,98%	1,03%	1,11%	3,13%		2,0 / 1,33
Mensch	4,22%	2,93%	2,61%	2,21%	0,85%		2,56 / 1,22
Recht	0,0%	1,59%	1,80%	9,43%	0,0%		2,56 / 3,93
Islam	25,80%	26,91%	24,60%	20,27%	43,87%		28,29 / 9,07
Sprache	0,63%	3,35%	3,30%	2,21%	1,42%		2,18 / 1,18
sprachl. Besonderheiten	5,39%	5,82%	6,13%	4,50%	9,97%		6,36 / 2,11
Stellenwertauss.	3,05%	3,22%	3,22%	2,36%	0,0%		2,37 / 1,37
Umfeld	11,34%	13,57%	11,76%	9,51%	7,12%		10,66 / 2,45
Welt	0,70%	0,75%	0,80%	0,66%	0,0%		0,58 / 0,33

Tab. 4: Gewicht der Unterkategorien innerhalb der Hauptkategorie **“Didaktik”** in den einzelnen Dokumenten

Kriterium	Dokument ZMD	Dokument IPD	Dokument IFB	Dokument IRH	Dokument IRE	Rangplätze	Ø 14,19% / 6,50
Didaktik	**281 Begriffe**	**772 Begriffe**	**750 Begriffe**	**336 Begriffe**	**78 Begriffe**		M.w. / S_x
Anlage LP	10,68%	20,73%	20,13%	10,12%	32,05%	3	18,74 / 8,98
Lehrer	12,46%	13,08%	11,07%	21,13%	29,49%	4	17,45 / 7,80
Schüler	3,20%	4,40%	4,00%	10,12%	7,69%	7	5,88 / 2,92
Material	9,96%	9,72%	10,40%	8,93%	6,41%	5	9,08 / 1,59
Schule / Unterr.	17,08%	28,76%	28,40%	26,76%	1,28%	2	20,46 / 11,74
Aufbau Unterr.	11,03%	4,53%	9,60%	5,95%	5,13%	6	7,25 / 2,89
Formen d. Unterr.	35,39%	18,78%	16,40	13,99%	17,95%	1	20,50 / 8,52

Tab. 5: Gewicht der Unterkategorien innerhalb der Hauptkategorie **“Kind”** in den einzelnen Dokumenten

Kriterium	Dokument ZMD	Dokument IPD	Dokument IFB	Dokument IRH	Dokument IRE	Rangplätze	Ø 16,67% / 18,99
Kind	**296 Begriffe**	**484 Begriffe**	**418 Begriffe**	**319 Begriffe**	**40 Begriffe**		M.w. / S_x
Entwicklung	7,09%	11,57%	11,24%	11,29%	20,00%	3	12,24 / 4,72
Grundschüler	0,34%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	6	0,07 / 0,15
Handeln	13,51%	14,67%	15,07%	15,05%	15,00%	2	14,66 / 0,66
Seinsbereich	67,23%	55,99%	55,26%	63,95%	27,50%	1	53,99 / 15,67
Kind	4,05%	14,88%	15,55%	3,13%	20,00%	4	11,52 / 7,51
Schüler	7,77%	2,89%	2,87%	6,58%	17,50%	5	7,52 / 5,99

Tab. 6: Gewicht der Unterkategorien innerhalb der Hauptkategorie **"Leben"** in den einzelnen Dokumenten

Kriterium	Dokument ZMD	Dokument IPD	Dokument IFB	Dokument IRH	Dokument IRE		Ø 33,32% / 26,43
Leben	**48 Begriffe**	**30 Begriffe**	**27 Begriffe**	**15 Begriffe**	**11 Begriffe**		M.w. / S_x
Alltagsleben	18,57%	26,67%	29,63%	26,67%	18,18%		23,94 / 5,23
Leben als solches	54,17%	60,00%	55,56%	73,33%	72,73%		63,16 / 9,27
Zusammenleben	27,08%	13,33%	14,81%	0,0%	9,09%		12,86 / 9,82

Tab. 7: Gewicht der Unterkategorien innerhalb der Hauptkategorie **"Mensch"** in den einzelnen Dokumenten

Kriterium	Dokument ZMD	Dokument IPD	Dokument IFB	Dokument IRH	Dokument IRE		Ø 50,00% / 41,21
Mensch	**54 Begriffe**	**90 Begriffe**	**68 Begriffe**	**30 Begriffe**	**3 Begriffe**		M.w. / S_x
als solcher	77,78%	85,56%	82,35%	50,00%	100,00%		79,14 / 18,29
als Individuum	22,22%	14,44%	17,65%	50,00%	0,0%		20.86 / 18,29

Tab. 8: Gewicht der Unterkategorien innerhalb der Hauptkategorie **“Islam”** in den einzelnen Dokumenten

Kriterium	Dokument ZMD	Dokument IPD	Dokument IFB	Dokument IRH	Dokument IRE	Rangplätze	Ø 6,68% / 4,88
Islam	**330 Begriffe**	**827 Begriffe**	**642 Begriffe**	**274 Begriffe**	**154 Begriffe**		M.w. / S_x
Christentum	0,61%	0,73%	0,78%	0,36%	3,25%	13	1,15 / 1,19
Ethik...	3,33%	6,65%	7,32%	2,92%	1,30%	11	4,30 / 2,57
Glauben	9,70%	9,43%	9,81%	0,0%	1,95%	7	6,18 / 4,80
Glaubensinhalt	12,12%	9,55%	10,44%	8,76%	7,14%	5	9,60 / 1,86
Gott	11,82%	11,00%	9,35%	24,09%	4,55%	4	12,16 / 7,24
Islam	18,79%	12,94%	11,53%	17,15%	5,84%	3	13,25 / 5,10
Judentum	0,0%	0,48%	0,62%	0,0%	2,60%	14	0,74 / 1,08
Jud. und Christ.	0,0%	0,73%	0,93%	0,0%	1,95%	15	0,72 / 0,81
Koran	7,85%	15,84%	16,51%	11,31%	14,94%	2	13,29 / 3,64
Muhammad	5,76%	1,57%	1,71%	1,46%	12,34%	9	4,57 / 4,71
Muslime	5,76%	6,65%	5,92%	1,82%	4,55%	8	4,94 / 1,90
Propheten	3,64%	0,97%	0,93%	0,73%	7,79%	12	2,81 / 3,03
Praxis	15,76%	6,89%	7,79%	16,42%	29,22%	1	15,22 / 8,98
Religion	2,42%	12,09%	11,06%	6,57%	1,95%	6	6,82 / 4,71
Sunna	2,73%	4,47%	5,30%	8,76%	0,65%	10	4,38 / 3,03

Tab. 9: Gewicht der Unterkategorien innerhalb der Hauptkategorie **“Sprache”** in den einzelnen Dokumenten

Kriterium	Dokument ZMD	Dokument IPD	Dokument IFB	Dokument IRH	Dokument IRE		Ø 6,68% / 4,88
Sprache	**8 Begriffe**	**103 Begriffe**	**86 Begriffe**	**30 Begriffe**	**5 Begriffe**		M.w. / S_x
als solche	0,0%	0,0%	0,0%	80,00%	0,0%		16,00 / 35,78
im Unterricht	100,00%	100,00%	100,00%	20,00%	100,0%		84,00 / 35,78

Tab. 10: Gewicht der Unterkategorien innerhalb der Hauptkategorie **“sprachliche Besonderheiten”** in den einzelnen Dokumenten

Kriterium	Dokument ZMD	Dokument IPD	Dokument IFB	Dokument IRH	Dokument IRE		Ø 6,68% / 4,88
sprachl. Besond.	**69 Begriffe**	**179 Begriffe**	**160 Begriffe**	**55 Begriffe**	**35 Begriffe**		M.w. / S_x
arab. Fremdwort	95,65%	68,72%	66,25%	72,73%	88,57%		78,38 / 12,99
1. Person Autoren	1,45%	12,85%	17,50%	0,0%	2,86%		6,93 / 7,77
theolog. Fachw.	2,90%	18,44%	16,25%	27,27%	8,57%		14,69 / 9,37

Tab. 11: Gewicht der Unterkategorien innerhalb der Hauptkategorie **“Umfeld”** in den einzelnen Dokumenten

Kriterium	Dokument ZMD	Dokument IPD	Dokument IFB	Dokument IRH	Dokument IRE	Rangplätze	Ø 6,21% / 5,06
Umfeld	**145 Begriffe**	**417 Begriffe**	**307 Begriffe**	**129 Begriffe**	**25 Begriffe**		M.w. / S_x
Andere	2,07%	7,91%	9,12%	23,26%	16,00%	2	11,68 / 8,15
Eltern...	0,69%	1,92%	3,26%	2,33%	0,0%	12	1,64 / 1,30
Erwachsene	0,69%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	17	0,14 / 0,31
Familie	4,83%	3,12%	3,91%	1,55%	4,00%	10	3,48 / 1,24
Freunde	1,38%	0,0%	0,0%	0,78%	0,0%	16	0,43 / 0,63
Gemeinde	2,76%	0,72%	0,98%	0,0%	0,0%	14	0,89 / 1,13
Gemein. (gesell.)	14,48%	1,92%	0,98%	11,63%	16,00%	7	8,94 / 7,02
Gemein. (musl.)	22,76%	3,69%	3,91%	11,63%	16,00%	3	11,60 / 8,15
Gemeinschaften	3,45%	19,66%	21,50%	12,40%	0,0%	4	11,40 / 9,54
Geschlecht	0,0%	25,90%	22,48%	1,55%	0,0%	6	9,99 / 13.04
Gesellschaft	13,10%	15,83%	13,36%	5,43%	8,00%	5	11,14 / 4,28
Gruppe	3,45%	0,72%	0,98%	0,0%	0,0%	13	1,03 / 1,42
Land...	15,17%	9,59%	8,47%	25,58%	16,00%	1	14,96 / 6,80
Lerngruppe	4,83%	4,08%	5,86%	0,0%	0,0%	11	2,95 / 2,77
Muslim	8,28%	2,40%	1,95%	3,88%	28,00%	8	8,90 / 10,97
Nachbarn	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	4,0%	15	0,80 / 1,79
Schule	2,07%	2,64%	3,26%	11,63%	8,0%	9	5,52 / 4,15

Anhang Teil 3: Die untersuchten Texte
Übertragung der Originaltexte in den Satzumbruch gemäß Analyseschritt 5.2.2

Dokument ZMD:
Entwurf eines Lehrplans für islamische Religionslehre (Grundschule), vorgelegt vom Pädagogischen Fachausschuss des Zentralrats der Muslime in Deutschland. Köln, im Mai 1998.

A. Aufgaben und Ziele des islamischen Religionsunterrichts

ZMD001 Der islamische Religionsunterricht will aus der Sicht des Islam einen Beitrag zur grundlegenden Bildung leisten.

ZMD002 Wie kein anderes Fach beschäftigt sich der Religionsunterricht mit existentiellen Fragen des Menschen nach dem Woher und Wohin, nach Sinn und Ziel menschlichen Seins.

ZMD003 Im Zentrum eines islamischen Religionsunterrichts steht Allah in seiner Beziehung zum Menschen wie zur gesamten Schöpfung.

Absatz

ZMD004 Alle Fragen des Glaubens und der Glaubenspraxis im engeren Sinne, wie auch solche des täglichen Lebens, sind auf dieses Zentrum hin ausgerichtet.

ZMD005 Ziel des Unterrichts muß sein, den Schüler zu befähigen, aus dem Glauben heraus und in Verantwortung seinem Schöpfer gegenüber sein eigenes und das Leben der Gemeinschaft zu gestalten, wobei ihm der Koran und die Sunna des Propheten Muhammad (as) Hilfe und Richtschnur sind.

Absatz

ZMD006 Wissen und Erkenntnis sind nach islamischem Verständnis Elemente des Glaubens und demzufolge ihre Grundlegung und Förderung Anliegen des Religionsunterrichts.

ZMD007 Darüber hinaus müssen aber Werte und Verhalten grundgelegt werden, die sich aus dem Glauben herleiten und auf Wissen und Einsicht basieren.

ZMD008 Auf diese Weise soll der Religionsunterricht den Kindern Hilfe und Anregung geben, wie sie ihr Leben gestalten und bewältigen können.

Absatz

ZMD009 Nicht blinde Übernahme und Imitation traditioneller Formen der Glaubenspraxis können das Ziel sein, sondern intellektuelle Auseinandersetzung mit Glaubensinhalten und islamischer Tradition, die eine mündige Glaubensentscheidung und einsichtiges und eigenverantwortliches Handeln ermöglichen.

ZMD010 Neben dieser kognitiven Glaubensdimension steht im affektiven Bereich die Vermittlung von Gottvertrauen und optimistischer Weltsicht im Vordergrund.

Absatz

ZMD011 In einem multikulturellen, mehrheitlich nicht-islamischen Umfeld ist die aktive, reflektierte Auseinandersetzung mit der Religion nicht nur die Basis für ein stabiles islamisches Selbstbewusstsein, sondern zugleich auch Voraussetzung für Verständnis und Respekt Andersdenkenden gegenüber: Toleranz gegenüber den eigenen Glaubensbrüdern und -schwestern, die in sich schon ein breites Spektrum an Traditionen und Denkweisen vertreten, wie auch gegenüber Angehörigen anderer Religionen und Weltanschauungen.

Absatz

ZMD012 Eine islamische Glaubenspraxis ohne und außerhalb der Gemeinschaft der Muslime ist nicht denkbar.

ZMD013 Aufgabe des Religionsunterrichts ist es daher, den Schülern die Wechselwirkung zwischen Gemeinschaft und Individuum bewußt zu machen, aufmerksam zu machen auf die Bedeutung der zwischenmenschlichen Beziehungen für die Entwicklung des Einzelnen, aber auch auf das Gelingen von islamischer wie allgemein menschlicher Gemeinschaft durch unterschiedliche Fähigkeiten und das Zusammenwirken ihrer Glieder.

Theologisch-didaktische Überlegungen

1. Das Korrelationsprinzip

ZMD014 Grundlegende Aufgabe eines islamischen Religionsunterrichts ist es, Glauben und islamische Lebensweise mit der konkreten Lebenswirklichkeit und den Lebenserfahrungen der Schüler zusammenzuführen in einer Weise, daß sie einander wechselseitig erschließen und erklären.

ZMD015 Dieses didaktische Prinzip der Korrelation soll verhindern, dass der Islam allein als theoretisches Regelwerk vermittelt wird, ohne Bezug und ohne Bedeutung für die konkrete Lebensgestaltung des Einzelnen wie auch der Gemeinschaft im Hier und Jetzt.

Absatz

ZMD016 Konkrete Gegenwartsbezüge, die im Licht der historisch-religiösen Überlieferung betrachtet und interpretiert werden, erfahren ein umfassenderes und tieferes Verständnis ebenso wie Glaubensinhalte, die aus der Lebenserfahrung des Einzelnen gesehen und auf sie bezogen werden.

ZMD017 Auf diese Weise gewinnen die Schüler Einsichten, die über das empirisch Fass- und Messbare hinaus Dimensionen des Geistes und des Glaubens erschließen und sie befähigen können, ihr Leben selbstverantwortlich am Islam auszurichten.

ZMD018 Dabei sollen sie die Vorgaben des Korans und der Sunna als Hilfe und nicht als Maßregelung begreifen lernen.

ZMD019 Sie sollen erkennen, dass die teilweise sehr konkrete Ausgestaltung der islamischen Regeln der Schwäche des Menschen entgegenkommt und Rechtleitung, Orientierung und Halt geben will.

Absatz

ZMD020 Die Schüler sollen den Koran als das endgültige Wort Allahs verstehen lernen, welches Antworten auf die grundlegenden Fragen menschlicher Existenz gibt, gleichzeitig aber auffordert, bei der Umsetzung in die Praxis den Verstand als Allahs Gabe zu nutzen.

Absatz

ZMD021 Die Auswahl der Inhalte orientiert sich an den Glaubensquellen des Islam und gleichzeitig an der kindlichen Erfahrungswelt.

ZMD022 Von dieser ausgehend sollen Fragen nach Sinnzusammenhängen angeregt und im Rahmen des Möglichen beantwortet werden.

ZMD023 Es sollten aber keine Antworten auf Fragen gegeben werden, die nicht oder noch nicht gestellt werden.

ZMD024 Die Kinder werden angeregt, die sie umgebende Lebenswirklichkeit unter islamischen Gesichtspunkten zu betrachten und zu hinterfragen.

Absatz

ZMD025 Inhaltliche Vollständigkeit kann und will in der Grundschule nicht erreicht zu werden.

ZMD026 Im Verlauf der weiteren Schullaufbahn werden die Inhalte erneut aufzugreifen sein, um sie auf diese Weise zu erweitern und zu vertiefen.

2. Lernbereiche

ZMD027 Der islamische Religionsunterricht gliedert sich in fünf (Fehler: es sind sechs) Lernbereiche, die sich aufeinander aufbauend durch die gesamte Grundschulzeit ziehen.

Absatz

ZMD028 Im ersten Lernbereich(1) Ich und meine Gemeinschaft geht es um Fragen von Individualität und Sozialität des Menschen.

ZMD029 Dieser Bereich ist besonders geeignet, um eigene Erfahrungen der Schüler in Familie, Freundeskreis, Schule etc. nutzbar zu machen - positive Erfahrungen wie Freundschaft, Solidarität, Freude ebenso wie negative, so zum Beispiel Unfrieden, Ungerechtigkeit, Angst und Trauer.

ZMD030 Auch jüngere Kinder begreifen, dass jeder Einzelne Möglichkeiten hat und Verantwortung trägt für das Zusammenleben von Menschen.

ZMD031 Wichtig für den Muslim ist die Erkenntnis, daß die Gemeinschaft der Muslime - die Umma -, zunächst vertreten durch die Familie, die Moscheegemeinde, im Idealfall auch die Lerngruppe, dem jungen Muslim hilft, in den Islam hineinzuwachsen.

ZMD032 Hervorzuheben ist hier die direkte Beziehung jedes einzelnen Kindes zu Gott als das eigentlich Verbindende aller Muslime.

ZMD033 Hautfarbe, Nationalität, und sozialer Status spielen so keine Rolle mehr.

ZMD034 Besonders in andersgläubiger Umgebung bietet die Gemeinschaft Stütze und Halt.

ZMD035 Tugenden wie Freundlichkeit, Großmut, Gerechtigkeit etc. können in der unmittelbaren Gemeinschaft erfahren und geübt werden.

ZMD036 Die so gemachten Erfahrungen fördern die Erkenntnis, dass Ungerechtigkeit und Unterdrückung beseitigt und bekämpft werden müssen, wenn friedliches Miteinander gelingen will.

ZMD037 Ziel ist letztlich der mündige Muslim, der aktiv und selbstverantwortlich an der Gestaltung von Gesellschaft und Staat teilnimmt.

Absatz

ZMD038 In engem Zusammenhang mit diesem ersten Lernbereich steht der Lernbereich (2) Islamische Ethik.

ZMD039 Das sittliche Wollen und Handeln des Muslims basiert auf den von Allah im Koran gesetzten Normen, wie wir sie im Leben des Propheten Muhammad (as) beispielhaft umgesetzt sehen.

ZMD040 Hier geht es um die Gestaltung des alltäglichen Lebens des Muslims, wobei sich viele Anknüpfungspunkte zur Lebenspraxis der Schüler ergeben.

ZMD041 Die islamischen Zielvorgaben sind auf Möglichkeiten der praktischen Umsetzung hin zu befragen und sollten - wo immer möglich - in konkretem Tun münden.

Absatz

ZMD042 In einer materialistisch geprägten Welt ist es besonders angezeigt, auf die Existenz und Bedeutung von Werten hinzuweisen, ohne die auf Dauer jeder menschliche Zusammenhalt zerfällt.

ZMD043 Wissenschaftliche Erkenntnisse und Nützlichkeitserwägungen können ein moralisch-ethisches Verhalten durchaus unterstützen, gewinnen wirkliche Verbindlichkeit jedoch erst durch Gottvertrauen, Ehrfurcht und die Liebe zu Gott.

Absatz

ZMD044 Der Lernbereich (3) Prophetengeschichten beschreibt grundlegende Menschheitserfahrungen, die geeignet sind, Antworten auf Fragen der Menschen heute zu geben, bzw. Fragen anzuregen nach der Bedeutung von Nähe oder Ferne von der göttlichen Rechtleitung für den Einzelnen wie für die Gemeinschaft.

Absatz

ZMD045 Die Tatsache, dass die Botschaft von der Einheit Gottes und der Verantwortlichkeit des Menschen von Anbeginn bis heute bei allen Propheten die gleiche ist, kann in einem christlich geprägten Umfeld gemeinschaftsbildend wirken.

ZMD046 Auch wenn Unterschiede zwischen den Religionen nicht verwischt werden sollten, ist es doch ebenso wichtig, Gemeinsamkeiten sichtbar zu machen und zu nutzen, um ein friedliches und konstruktives Miteinander zu fördern.

ZMD047 Hier können die Kinder über die Identifikation mit den Prophetengestalten erfahren, wie Menschen, die sich in den Dienst Allahs gestellt haben, bei Prüfungen im Vertrauen auf Seine Barmherzigkeit Hilfe, Zuflucht und Stärke finden.

ZMD048 Das Kind soll darüber hinaus die Eingebundenheit in Gottes Ratschluss und in eine Welt der harmonischen Ganzheit erfahren, wodurch positive und negative Schicksalserfahrungen auch ihren persönlichkeitsbildenden Sinn offenbaren.

Absatz

ZMD049 Dem Propheten Muhammad (as) ist ein eigener Lernbereich(4) gewidmet, weil es hier darum geht, Einzelheiten seiner Lebensgeschichte (Sira) kennenzulernen, die im Unterschied zu den übrigen Prophetengeschichten in allen Details überliefert ist.

ZMD050 Hier können die Schüler in besonderem Maße Bezüge zu ihrem eigenen Leben herstellen und lernen, den Propheten als Lehrer und Vorbild zu begreifen.

Absatz

ZMD051 Der Lernbereich(5) Der erhabene Koran soll den Kindern den Zugang zur Offenbarung der Muslime eröffnen und erste Informationen über Entstehungsgeschichte und Eigenart des Korans vermitteln.

ZMD052 Inhaltlich soll die Behandlung des Korans in engem Zusammenhang mit Themen der anderen Lernbereiche stehen, weil nur so ihre Bedeutung für das Leben des Muslims vermittelt werden kann.

ZMD053 Die Wirkung der koranischen Sprache auf Gefühl und Unterbewusstsein des Menschen soll genutzt und gefördert werden durch arabische Rezitationen des Originaltextes.

ZMD054 Ebenso gefördert werden muss auch die intellektuelle Auseinandersetzung mit den Inhalten, soweit es Sprach- und Fassungsvermögen der Schüler zulassen.

Absatz

ZMD055 Der Lernbereich(6) Grundlagen des Islam ist zugleich Ausgangspunkt und Ziel des Religionsunterrichts.

ZMD056 Das allen anderen Lernbereichen und Unterrichtseinheiten zugrundeliegende Thema ist das Verhältnis des Menschen zu seinem Schöpfer.

ZMD057 Die Schüler sollen Allahs Wirken und Seine Barmherzigkeit in Seiner Schöpfung sehen lernen.

ZMD058 Sie sollen erkennen, dass diese Schöpfung ein den Menschen anvertrautes Gut ist, das zu bewahren und zu schützen, aber auch im besten Sinne zum eigenen und zum Vorteil der Gemeinschaft zu nutzen ihnen aufgetragen ist.

Absatz

ZMD059 Sie sollen erkennen, dass die freiwillige vertrauensvolle Ergebung in Allahs Willen - nichts anderes bedeutet ja Islam - dem Menschen Schutz und Hilfe bietet bei der Gestaltung und Bewältigung seines Lebens.

ZMD060 Die Erkenntnis, dass der Mensch, der sich in Allahs Barmherzigkeit und Schutz geborgen weiß, sein Leben einerseits ernsthafter, andererseits aber auch zuversichtlicher und sinnerfüllter angehen wird als einer, dem sich diese Glaubensdimension nicht erschließt, kann auch bei Grundschulkindern schon angebahnt werden.

Absatz

ZMD061 Neben den Grundpfeilern des Glaubens als intimer Glaubensbereich dürfen die weiteren unverzichtbaren Säulen des Islam - das Leben in der Überzeugung, dass keine Gottheit außer Allah existiert und Mohammed sein Prophet ist; das tägliche fünfmalige Gebet; das Fasten im Monat Ramadan, die Islamische Sozialabgabe (Zakat), die Pilgerfahrt nach Mekka (Hadsch) - als tätiges Bekenntnis nicht vernachlässigt werden.

ZMD062 Diese grundsätzlichen Verpflichtungen, denen der Muslim zunächst nachkommt, um Allahs Wohlgefallen zu erlangen, haben zugleich gemeinschaftsstiftende und gemeinschaftsfördernde Wirkung.

Absatz

ZMD063 Die Tatsache, dass im Islam immer der ganze Mensch angesprochen ist und nicht eine Dimension des Menschseins auf Kosten der anderen überbetont wird, kann im Unterricht fruchtbar gemacht werden, um die Schüler auf verschiedenen Wegen anzusprechen, ohne dass irgend jemand das Gefühl haben müsste, in seinem So-sein von vornherein außerhalb der Religion zu stehen.

ZMD064 Die Lernbereiche des Lehrplans sind aufeinander bezogen und können nicht isoliert voneinander unterrichtet werden.

ZMD065 So ergänzen sich beispielsweise die Lernbereiche(1&2) Ich und meine Familie und Islamische Ethik.

ZMD066 Die Lernbereiche Prophetengeschichten und Sira - Der Prophet Mohammed (as) sind verschränkt mit dem Lernbereich Der erhabene Koran usw.

ZMD067 Daher ist es unverzichtbar, dass sich der / die Unterrichtende zunächst einen Überblick über den gesamten Lehrplan verschafft, um dann in pädagogischer Freiheit und Verantwortung die Inhalte auszuwählen und in eine zeitliche Abfolge zu bringen, die der Situation der Lerngruppe und dem geistigen Fassungsvermögen der Schüler entspricht und zur Erreichung des Lernziels sinnvoll erscheint.

Absatz

ZMD068 Je nach Vorwissen und Interesse der Schüler an einem bestimmten Thema ist es sinnvoller, einige Aspekte des Themas zunächst auszusparen und es zu einem späteren Zeitpunkt aus einer anderen Perspektive wieder aufzugreifen und so zu vertiefen und zu festigen.

ZMD069 Dieses Vorgehen entspricht der Methode des Korans.

Absatz

ZMD070 Ein ganzheitliches, die kognitive ebenso wie die affektive und die handlungsbezogene Ebene ansprechendes Lernen ist unverzichtbar.

ZMD071 Die Schüler müssen erfahren können, dass und in welcher Weise die Religion in ihr tägliches Leben hineinwirkt.

ZMD072 Dazu lassen sich Rollenspiele, die den Schul- und Familienalltag widerspiegeln, ebenso nutzen wie die Gestaltung von Festen und Feiern, gemeinsame Unternehmungen mit Eltern und Schülern ebenso wie die Mitgestaltung des Schullebens u.ä.

Absatz

ZMD073 Positive Effekte sind hier nicht nur aus lernpsychologischer, sondern auch aus sozialpädagogischer Sicht zu erwarten.

ZMD074 Die Lerngruppe wird im Normalfall heterogen sein, sowohl hinsichtlich der vertretenen Nationalitäten und Traditionen, wie auch hinsichtlich des Sprachniveaus (Deutsch- bzw. Arabischkenntnisse) und der Glaubenspraxis.

ZMD075 Was die unterschiedlichen Traditionen angeht, so sind diese nicht grundsätzlich abzulehnen, spiegeln sie doch die Islamische Kulturlandschaft.

ZMD076 Die Schüler sollten jedoch lernen, den Unterschied zu erkennen zwischen für alle Muslime verbindlichen Islamischen Kernüberzeugungen einerseits und Traditionen andererseits, die regional gewachsen und teilweise nationalistisch geprägt sind und die häufig im Widerspruch zur Islamischen Lehre stehen.

ZMD077 Kinder lernen oft leichter, mit unterschiedlichen islamischen Traditionen umzugehen als Erwachsene; abzulehnen sind jedoch alle nationalistischen und vorislamischen Unsitten, die von Anbeginn des Islam zurückgewiesen wurden und aus islamischer Sicht nicht zu rechtfertigen sind.

Absatz

ZMD078 Hinsichtlich der Glaubenspraxis gibt es einerseits diejenigen Schüler, welche - eingebettet in den Islam praktizierende Familien und Moscheegemeinden - bereits über Glaubenserfahrungen und religiöse Anknüpfungsmöglichkeiten verfügen.

ZMD079 Andererseits gibt es die - nicht homogene - Gruppe muslimischer Kinder, deren Familien sich im nicht-islamischen Umfeld von vielen Elementen islamischer Glaubenspraxis distanziert haben, häufig auch und gerade unter dem Anpassungsdruck der Mehrheitsgesellschaft.

ZMD080 Dennoch besteht auch bei dieser Gruppe ein großes Interesse an islamischem Religionsunterricht im Sinne eines ebenbürtigen Angebots neben dem christlichen Religions- bzw. dem alternativ angebotenen Ethikunterricht.

Absatz

ZMD081 Diese beiden Schülergruppen zu einer Einheit zu verbinden gelingt um so eher, je vielfältiger die Angebote sind, wie die Schüler ihre je eigenen Fähigkeiten in den Unterricht einbringen können.

ZMD082 Für alle Schüler gilt, dass das Miteinander - innerhalb der muslimischen Gemeinschaft wie auch im Kontakt und im Alltag mit Andersgläubigen - friedlicher und konstruktiver gelingt, je stabiler und selbstbewusster die eigenen religiösen und kulturellen Wurzeln in der Auseinandersetzung mit der individuellen aktuellen Lebenssituation erarbeitet werden.

Zeichen	16.041
Wörter	2.104
Sätze	96
Wortlänge Ø	7 Zeichen
Wörter / Satz Ø	22
max. Wörter / Satz	61

Dokument IRH:

Rahmenplan-Entwurf vorgelegt von: KIRU – “Kommission Islamischer Religionsunterricht der IRH”. Islamische Religionsgemeinschaft in Hessen. Frankfurt am Main 1998

A Allgemeiner Teil

Rechtsgrundlage

IRH001 “Die Geltung von Grundrechten beginnt *in* und nicht außerhalb der Schule.” (Hartmut Holzapfel, Hessischer Kultusminister, Wiesbaden Juli 1992; Vorwort zum Hessischen Schulgesetz)

Absatz

IRH002 Religionsunterricht ist ordentliches Lehrfach an öffentlichen Schulen in Hessen nach Art. 7 Abs. 3 des Grundgesetzes der Bundesrepublik Deutschland, nach Art. 57 Abs. 1 der Verfassung des Landes Hessen sowie nach § 5 und § 8 2. Teil Hessisches Schulgesetz und ist in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der jeweiligen Religionsgemeinschaft zu erteilen.

IRH003 Aus diesem Grund wir er als konfessioneller Unterricht erteilt.

Absatz

IRH004 Jeder junge Mensch hat ein Recht auf Bildung.

IRH005 Aus diesem Recht auf schulische Bildung ergeben sich einzelne Ansprüche, wenn sie nach Voraussetzungen und Inhalt in diesem Gesetz oder auf Grund dieses Gesetzes bestimmt sind. (HSG 1.Teil § 1.1)

Absatz

IRH006 Die Schule achtet die Freiheit der Religion, der Weltanschauung, des Glaubens und des Gewissens sowie das verfassungsmäßige Recht der Eltern auf die Erziehung ihrer Kinder und nimmt Rücksicht auf die Empfindungen und Überzeugungen Andersdenkender. (HSG 1.Teil § 3.1)

Absatz

IRH007 Die Schule ist zur Wohlfahrt der Schülerinnen und Schüler und zum Schutz ihrer seelischen und körperlichen Unversehrtheit, geistigen Freiheit und Entfaltungsmöglichkeit verpflichtet.

IRH008 Darauf ist bei der Gestaltung des Schul- und Unterrichtswesens Rücksicht zu nehmen. (HSG 1.Teil § 3.6)

Absatz

IRH009 An den Schulen ist Unterricht in folgenden Gegenstandsbereichen zu gewährleisten: in der Grundstufe (Primarstufe) (...) Religion; in der Mittelstufe (...) Religion. (HSG 2.Teil §5.1)

Absatz

IRH010 Religion ist ordentliches Lehrfach. (HSG 2.Teil § 8.1)

Absatz

IRH011 Die Schülerinnen und Schüler haben Anspruch auf Unterricht nach Maßgabe der Stundentafel im Rahmen der (...) Möglichkeiten der Schule. (HSG 5.Teil § 69.2)

Absatz

IRH012 Der Bildungs- und Erziehungsauftrag der Schule, der auf humanistischer und christlicher Tradition beruht, wird um den multikulturellen und ökologischen Aspekt erweitert. (...)

IRH013 Die Verantwortung der Schule auch gegenüber ausländischen Schülerinnen und Schülern wird betont. (HSG Vorbemerkung 1.Teil)

Absatz

IRH014 Daraus ergibt sich die Notwendigkeit, für muslimische Schülerinnen und Schüler islamischen Religionsunterricht anzubieten.

Absatz

Didaktische Substanz und Unterrichtskonzept

IRH015 Der islamische Religionsunterricht wird als offener Religionsunterricht in Bezug auf Teilnahme der SchülerInnen konzipiert, d.h. “Lehre und LehrerInnen müssen im Islam beheimatet sein, Schülerinnen und Schüler sollten Muslime sein.

IRH016 Die Teilnahme nicht-muslimischer SchülerInnen ist fakultativ.

IRH017 Für die muslimischen SchülerInnen ist eine Abmeldung vom Religionsunterricht möglich.

IRH018 Hierüber entscheiden die Eltern, nach Vollendung des 14. Lebensjahres die Schülerinnen und Schüler.

IRH019 Der islamische Religionsunterricht ist innerhalb des verfassungsrechtlich garantierte konfessionellen Rahmens so transparent, offen und dialogorientiert wie möglich zu gestalten.

IRH020 Die hier zu schaffende Tranparenz über den Islam, seine religiösen Inhalte, seine ethischen Werte, seine Lebensphilosophie usw. ist notwendig aufgrund der veränderten religiösen Landkarte in Deutschland.

IRH021 Dies weil der Anteil von muslimischen MitbürgerInnen neben Angehörigen anderer Religionsgemeinschaften in den letzten 30 Jahren stark angewachsen ist.

Absatz

IRH022 Diese Anliegen kommen im Rahmenplan zum Tragen.

IRH023 Anzustreben ist die Umsetzung durch fächerübergreifende und projektorientierte zeitweise Kooperation mit KollegInnen, vor allem der anderen Religionsgemeinschaften bei gemeinsam interessierenden gesellschaftsrelevanten Themen (Projekttage, religiöse Feste...).

Absatz

IRH024 Islamischer Religionsunterricht leistet - unbeschadet des staatlichen Aufsichtsrechts und des Schulverwaltungsgesetzes - mit den übrigen Fächern einen eigenen Beitrag zur Erfüllung des Bildungs- und Erziehungsauftrags der Schule.

Absatz

IRH025 Wesentliches Ziel seiner pädagogischen Bemühungen ist es, SchülerInnen Wege aufzuzeigen, die eigene Lebenswirklichkeit aus der religiösen Perspektive zu deuten und wahrzunehmen und darauf aufbauend verantwortungsvoll zu handeln.

Absatz

IRH026 Dabei durchziehen den Unterricht stets folgende Leitgedanken:

IRH027 a) Bedeutung des Schöpfers und der Schöpfung

IRH028 b) Stellung des Menschen innerhalb der Schöpfung (Menschenwürde, Menschenpflichten, Menschenrechte u.a. Gleichwertigkeit der Rassen und der Geschlechter, Toleranz gegenüber anderen Glaubensgemeinschaften und Weltanschauungen...)

IRH029 c) verantwortungsbewusster Umgang mit der Schöpfung (Tier- und Pflanzenwelt, Umwelt, Ressourcen etc.)

Absatz

IRH030 Dieser für die Grundschulen in Hessen konzipierte und dem Kultusministerium des Landes vorgelegte Lehrplan wurde vom zuständigen Organ der Islamischen Religionsgemeinschaft in Hessen IRH, der Kommission Islamischer Religionsunterricht (KIRU) erstellt und durch den Fiqh-Rat der IRH islamologisch überprüft und genehmigt.

Absatz

IRH031 Das religiöse Selbstverständnis der IRH findet seine Grundlagen im Quran und in der Sunna, die i.a. der “Darstellung der Grundlagen des Islam” zu entnehmen sind, die diesbezüglich den Konsens aller islamischen Organisationen in Hessen darstellt.

Absatz

Lehrbefähigung und Lehrvollmächtigung

IRH032 Die IRH erteilt die Lehrbevollmächtigung für LehrerInnen, die eine entsprechende Lehrbefähigung nachweisen können.

IRH033 Richtlinien für die fachliche Qualifikation der LehrerInnen zum Erwerb der Lehrbefähigung werden von der KIRU erarbeitet und durch den Fiqh-Rat der IRH islamologisch überprüft und genehmigt.

Absatz

IRH034 **Unterrichtssprache** ist Deutsch.

Absatz

Schulaufsicht

IRH035 “Der Religionsunterricht unterliegt als ordentliches Unterrichtsfach der staatlichen Schulaufsicht.

IRH036 Unbeschadet dessen haben die Kirchen und Religionsgemeinschaften ein Recht auf Einsichtnahme durch ihre Beauftragten.

IRH037 Das Recht der Einsichtnahme erstreckt sich darauf, dass der Religionsunterricht in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Kirchen und Religionsgemeinschaften erteilt wird.” (Erlass über Religionsunterricht, Abschnitt VII)

IRH038 Das Recht auf Einsichtnahme im Fach islamischer Religionsunterricht wird durch die KIRU wahrgenommen.

Absatz

1. Aufgabenbeschreibung

Aufgaben und Ziele des islamischen Religionsunterrichts

IRH039 Die Schule trägt zur Orientierung in der kindlichen Lebenswelt bei und fördert Verständigung und verantwortungsbewusstes Handeln.

IRH040 In der Grundschule als Ort grundlegender Erfahrungen trägt der Islamische Religionsunterricht fächerübergreifend dazu bei, das soziale Umfeld zu erschließen.

Absatz

IRH041 Die Versprachlichung unterrichtsbezogener Sachverhalte schafft die Basis für Einstellungen und Werthaltungen gegenüber der eigenen Person, der Mit- und Umwelt, der Schule und dem Lernen.

IRH042 Dies führt nicht nur zu verantwortlichem Handeln und zu einer verantwortlichen Gestaltung des eigenen Lebens, sondern auch zur Mitgestaltung des sozialen Lebens.

Absatz

IRH043 Religiöse Antworten aus der Perspektive des Islam bieten Modelle und Motive für ein humanes und sinnstiftendes Leben.

IRH044 Dies geschieht nicht nur durch notwendige Wissensvermittlung, sondern auch durch Vermittlung und Erläuterung islamischer Moralwerte.

Absatz

IRH045 Der islamische Religionsunterricht wird gleichermaßen ausgerichtet auf:

IRH046 a) die Vermittlung von Wissen

IRH047 b) die Einübung islamischen Verhaltens

IRH048 c) die kritische Auseinandersetzung mit ethischen Werten

IRH049 d) die Reflektion von Alltagsrealitäten

Absatz

IRH050 Der islamische Religionsunterricht verhilft den SchülerInnen zur Bildung einer individuellen religiösen Identität und befähigt sie zur selbstständigen Auseinandersetzung mit dem Islam.

Absatz

IRH051 a) Die SchülerInnen werden angeregt

IRH052 - die Bedeutung des Schöpfers und der Schöpfung zu reflektieren,

IRH053 - die Verantwortung gegenüber dem Schöpfer und der Schöpfung zu wecken,

IRH054 - sich über die Stellung des Menschen innerhalb der Schöpfung bewusst zu werden,

IRH055 - die Frage nach dem Sinn des Seins zu thematisieren.

Absatz

IRH056 b) Sie werden vertraut gemacht mit den Grundsätzen des Islam, mit den religiösen Normen für das Handeln des Menschen sowie mit den religiösen Riten im Kontext dieser Gesellschaft.

Absatz

IRH057 c) Sie werden motiviert zu einer religiös ausgerichteten Lebensweise und zu selbstverantwortlichem Handeln.

Absatz

IRH058 d) Sie werden gefördert bei der Erweiterung des Sprachvermögens sowie der Entwicklung religiöser Sprachfähigkeit.

Absatz

IRH059 e) Sie werden befähigt zu alternativem Denken, zu Toleranz gegenüber anderen Religionen und Weltanschauungen.

Absatz

IRH060 Diese Ziele sind für die Gründschülerinnen und Grundschüler zu spezifizieren.

IRH061 Von diesen Inhalten ergeben sich vielfältige Bezüge zu anderen Unterrichtsfächern sowie Ansätze zu fächerübergreifender Kooperation.

Absatz

2. Fachdidaktische Grundsätze

IRH062 Der Islam basiert auf der Offenbarung von Gott über den Gesandten Muhammad.

Absatz

IRH063 Der Quran ist für Muslime das geoffenbarte Wort Gottes, er gibt Auskunft über Gottes Wohlwollen, Seine Güte und Seine Allbarmherzigkeit.

Absatz

IRH064 Die Offenbarung erfolgte immer in eine bestimmte Situation und steht aus diesem Grunde in einem spezifisch historisch und situativen Kontext.

IRH065 Dieser wird entschlüsselt und sprachlich erfasst.

IRH066 Den Aussagecharakter gilt es zu aktualisieren und vor dem individuellen Erfahrungshintergrund zu erörtern.

IRH067 Diese Transferleistung ist das wesentliche Unterrichtsmerkmal.

Absatz

IRH068 Der Religionsunterricht bietet fächerübergreifende Möglichkeiten, um ein ganzheitliches und der Wirklichkeit angemessenes Verständnis des Islam zu fördern.

Absatz

IRH069 Ziel des Lernprozesses ist es, Kinder zu befähigen, religiöse Sprachfähigkeit zu entwickeln sowie Korrelationen zu ihrem individuellen alltäglichen Leben herzustellen.

Absatz

IRH070 Durch die Anpassung an die kindliche Perspektive, sowie die Kritikfähigkeit gegenüber veralteten Traditionen erhält der Religionsunterricht einen eigenständigen und europäischen Charakter mit zeitgemäßen und dynamischen Grundzügen.

Absatz

IRH071 Mittelpunkt des Unterrichtsgeschehens bildet eine Schülerorientierung, welche durch Erfahrungsaustausch, entdeckendes Lernen und einen aktiven Einbezug spielerischer Elemente gekennzeichnet ist.

Absatz

IRH072 Dieser kindgerechte Unterricht passt sich an die affektiven Fähigkeiten und kindlichen Bedürfnisse an, so dass ein ganzheitliches Lernen mit “Kopf, Herz und Hand” in Gang gesetzt wird.

IRH073 Der persönliche Zugang zur Religion nimmt dabei Priorität ein.

Absatz

IRH074 Das zentrale Moment im Islam bildet die Einheit Gottes.

Absatz

IRH075 Seine Eigenschaften (wie etwa der Allbarmherzige, der absolut Gütige, der Ewige ohne Beginn und ohne Ende, der Allsehende, der Allhörende) bieten die Chance, Möglichkeiten zum Verständnis für Gottes Nähe zu entwickeln und Seine Begreifbarkeit dementsprechend zu fördern.

IRH076 Hierfür werden Prophetengeschichten, Gleichnisse und Wundererzählungen aus dem Quran und der Sunna, sowie Erzählungen und Geschichten aus dem islamischen Kulturkreis herangezogen, die von den SchülerInnen mit eigenen Erfahrungen reflektiert werden.

IRH077 Diese Texte stehen in einem zeitlichen und situativen Kontext, der zu ermitteln ist (Umstände, Notwendigkeiten etc.).

Absatz

Formen religiöser Sprache

IRH078 Der Sprache kommt eine welterschließende Funktion zu, sie erleichtert die Stellung der eigenen Lebenssituation zu deuten.

IRH079 Die Versprachlichung ist aus diesem Grunde ein Weg, den Selbstfindungsprozess wahrzunehmen.

Absatz

IRH080 Die Verbalisierung stellt zwischen der religiösen Sprachführung und dem tatsächlich Erlebten eine Beziehung her und gibt der Wirklichkeit der gelebten Relgiösität ein angemessenes Verständnis.

Absatz

IRH081 Sprache ist eine andere Form von Handlung, und verantwortungsvolles Handeln schließt immer den Mitmenschen mit ein.

IRH082 Darüber hinaus knüpft sie Beziehungen zwischen Mitmenschen und hat eine sozial fördernde Funktion inne.

Absatz

IRH083 Formen religiöser Sprachfindung

IRH084 a) Prophetengeschichten

IRH085 b) Erzählungen aus dem Leben des Gesandten Muhammad

IRH086 c) Wunder- und Heilserzählungen

IRH087 d) Gleichnisse aus dem Quran

IRH088 e) Beten

IRH089 Beten ist eine weitere Form neben Handlung, Haltung und Sprache, Gottes Nähe zu spüren.

IRH090 Der Betende steht in direkter Beziehung zu Gott.

IRH091 Aus persönlichem Gebetserlebnis wird erzählt.

IRH092 Verschiedene Formen des Gebets vermitteln Gottes Nähe in jeder Situation und stärken das Selbstbewusstsein. (Pflichtgebete, Dankgebete, Ruf um Hilfe etc.)

Absatz

Formen religiöser Praxis

IRH093 Im Religionsunterricht haben neben der religiösen Sprachfindung und der Wissensvermittlung Formen religiösen Brauchtums einen wichtigen Platz.

Absatz

IRH094 Im Vordergrund steht nicht nur die Vermittlung der Regeln und Riten, sondern ein affektives Erleben in Form von gemeinsamer Gestaltung und Ausführung (z.B. gemeinsame Festtagsvorbereitung: durch die praxis orientierte Angehensweise kommt ein stimmungsvoller Charakter und persönliches Erleben zur Ausprägung, zwischenmenschliche Nähe und Geborgenheit wird erfahren).

Absatz

IRH095 Religiöse Feste bilden einen festen Bestandteil im Ablauf eines Jahres, aber auch der eigenen Entwicklung.

IRH096 Mit Sicherheit kommen sie in einem bestimmten Rhythmus und begleiten den Menschen ein ganzes Leben lang.

IRH097 Im Religionsunterricht wird hier der wesentliche Versuch unternommen, diesen stetig mit neuem Leben zu füllen, das Erleben dieser aussagekräftigen zentralen Tage als eine unverzichtbare Ausdrucksform göttlicher Güte und gemeinschaftlicher Fürsorge zu gewinnen und das eigene religiöse Erleben zu entfalten.

Absatz

IRH098 So werden Riten, Verhaltensweisen und Normen neu mit Leben gefüllt und bekommen neuen Sinngehalt für den Einzelnen.

IRH099 Diese Atmosphäre trägt dazu bei, sich in das Schulleben bewusster zu integrieren.

Absatz

IRH100 Beispiele religiöser Praxis:

IRH101 a) Feste

IRH102 b) Feiern

IRH103 c) Einübung sozialer Kompetenzen

IRH104 d) soziales Lernen

IRH105 e) Gesten im alltäglichen Leben

IRH106 f) der Gruß

Absatz

3. Inhalte

Handlungs- und Erkenntnisbereiche

IRH107 Da die Schule einen wesentlichen Beitrag leistet zur Orientierung, Verständigung und Verantwortung, werden Aufgaben und Ziele des islamischen Religionsunterrichts dem Alter, dem Interesse und der Ausgangslage der SchülerInnen angepasst, so dass die Unterrichtsinhalte zu handlungsorientierten Erkenntnissen führen.

IRH108 Die verschiedenen Handlungs- und Erkenntnisbereiche des kindlichen Erlebens und Erfahrens korrespondieren mit ihrem Artikulationsvermögen, festigen es und weiten es aus.

Absatz

IRH109 In die pädagogischen Grundüberlegungen mit einzubeziehen ist die Tatsache, dass der Verantwortungsbereich der SchülerInnen sich von Familie über Freundeskreis / Verwandte sowie Schule bis hin zur Um- und Mitwelt erstreckt.

Absatz

Rahmenthemen:

IRH110 a) Es gibt einen Gott.

IRH111 b) Er hat mich erschaffen.

IRH112 c) Er hat Dich erschaffen.

IRH113 d) Natur und Umwelt als Schöpfung Gottes.

Absatz

Es gibt einen Gott

IRH114 Das Kind reflektiert die Bedeutung des Schöpfers als der Eine und Einzige.

IRH115 Diese Einheit Gottes offenbart sich immer wieder in allen Aufgabenfeldern in der individuellen Erkenntnis der Einzigartigkeit Gottes.

IRH116 Seine Allmacht ist gekennzeichnet durch Seine Güte und Seine Barmherzigkeit.

IRH117 Im Quran und in der Sunna bieten sich verschiedene Texte, um Gott mit Seinen Eigenschaften zu begreifen und Unterschiede zwischen dem Schöpfer und dem Geschaffenen erläutern. (Satzbaufehler)

Absatz

IRH118 Das Bewusstsein, Gott ist allmächtig und Er selbst hat mich so gewollt und so erschaffen wie ich bin, gibt Selbstbewusstsein, Selbstvertrauen und stärkt Gottvertrauen.

IRH119 Das sind wichtige Voraussetzungen für die Bildung einer positiven Identität.

Absatz

Er hat mich erschaffen

IRH120 Dieser Erkenntnisbereich stellt die Schülerin / den Schüler als einzigartig hin, mit deren / dessen Vorlieben und Neigungen, Fähigkeiten wie auch Erfahrungen und Problemen.

IRH121 Thematisiert wird, dass sie in ihrer Individualität von Gott gewollt und angenommen sind.

Absatz

IRH122 Das Kind lernt, das eigene Vermögen zu schätzen und dessen Grenzen zu akzeptieren sowie Selbstverantwortung gegenüber seinem Körper und dessen Bedürfnissen zu tragen.

Absatz

IRH123 Dieses Bewusstsein verleiht dem Kind Mut und Kraft, seine Persönlichkeit zu entfalten und seine Umgebung zu entdecken, um sich damit aktiv auseinanderzusetzen.

Absatz

IRH124 Gerade in der hochtechnisierten und sich schnell verändernden Umwelt sind diese Aspekte für den Handlungs- und Erkenntnisbereich des Kindes sinnstiftend und überschaubar, da hier eine Sicherheit und Geborgenheit stets verlässlich bleibt.

Absatz

IRH125 Der zeitgemäße Charakter kommt durch die Offenheit für Veränderungen besonders zum Ausdruck, da hier die persönliche Entwicklung angeregt und unterstützt wird.

Absatz

Er hat Dich erschaffen

IRH126 Das Kind begegnet dem Anderen mit Respekt und Achtung und sucht in der mitmenschlichen Umwelt seinen Platz.

IRH127 Dabei lernt es Regeln, die das Miteinander gestalten, deren Notwendigkeit und Wichtigkeit.

IRH128 Bestehende Regeln werden kritisch untersucht und durch eigene Erfahrungen bereichert.

Absatz

IRH129 Es lernt durch eigenes Reflektieren, dass bestimmte Verhaltensweisen, z.B. Rücksicht aufeinander nehmen, Solidarität mit Schwächeren, Hilfsbereitschaft, Wahrheitsliebe, Geduld, Sauberkeit usw. die eigene Verantwortung und das Selbstbewusstsein stärken.

Absatz

IRH130 Diese sozialen Komponenten führen zu einem harmonischen und humanistischen Umgang miteinander und wirken Egoismus und Eigennutz entgegen.

Absatz

Natur und Welt als Schöpfung

IRH131 Durch die Erfahrung, dass alles (ich - Du - Natur) Gottes Schöpfung ist, wird eine sinnvolle Ganzheit bewusst.

IRH132 In der Schönheit der Natur spiegelt sich Gottes unermüdliche Schöpferkraft.

Absatz

IRH133 Der behutsame Umgang und ein verantwortungsvoller Gebrauch der lebensspendenden Ressourcen wird in Theorie und Praxis erörtert.

Absatz

IRH134 Alltägliche Erfahrungen mit der Pflanzen und Tierwelt werden im Unterricht aufgegriffen, wobei deren Existenzrecht eine Betonung erfährt.

Zeichen	17.209
Wörter	2197
Sätze	197
Wortlänge Ø	7 Zeichen
Wörter / Satz Ø	12
max. Wörter / Satz	41

Dokument IRE:

Lehrplan für den Islamischen Religionsunterricht (Grundschule); Islamische Religionsgemeinschaft Erlangen (IRE), Erlangen 1999

Erläuterungen zum Lehrplan für den islamischen Religionsunterricht (Grundschule)

I. Inhaltliche Grundlagen

Leerzeile

IRE001 Bei der Auswahl des Lehrstoffs haben wir uns von dem Ziel leiten lassen,

Leerzeile
Leerzeile

IRE002 - den Schülern die Grundlagen der islamischen Religion zu vermitteln

Leerzeile

IRE003 - den Schülern zu helfen, ihre Identität als Muslime zu entwickeln

Leerzeile

IRE004 - die Schüler in ihrem Bewußtsein als Muslime zu stärken

Leerzeile

IRE005 - sie dadurch bei der Entfaltung der eigenen Persönlichkeit und der Entwicklung zur Mündigkeit zu unterstützen

Leerzeile

IRE006 - den Schülern zu ermöglichen, mit anderen Kindern über ihre Religion zu sprechen

Leerzeile

IRE007 - den Schülern zu ermöglichen, ihre Umgebung in Deutschland zu verstehen und dadurch ihre Integration zu fördern

Leerzeile
Leerzeile

IRE008 Der Lehrplan enthält in sechs thematischen Schwerpunkten die wesentlichen Grundlagen des Islam.

IRE009 Im Vordergrund steht das Bekenntnis zu Gott und seinem Propheten Muhammad.

IRE010 Der Koran und die Überlieferungen vom Propheten Muhammad sind die zentralen Quellen.

IRE011 Ein wesentliches Element sind zudem die Berichte über die anderen im Koran genannten Propheten, die auch für Judentum und Christentum bedeutsam sind.

Absatz

IRE012 Der Islam verwirklicht sich im täglichen Leben und in der Gemeinschaft mit anderen.

IRE013 Daher nehmen Themen der islamischen Ethik und des Verhaltens in der Gesellschaft einen zentralen Platz ein.

Leerzeile
Leerzeile

II. Zur Stoffverteilung

Leerzeile
Leerzeile

1. Der Koran

Leerzeile

IRE014 Der Koran ist Gottes Wort.

IRE015 Er ist Richtschnur für das Leben der Muslime.

IRE016 Koranische Texte sind die Grundlage des rituellen Gebets (salat), dessen Ausführung Pflicht jedes erwachsenen Muslim ist.

IRE017 Der wichtigste Bestandteil des Gebets ist die Sure 1 (al-fatiha).

IRE018 Sure 112 (al-ichlas) beinhaltet des Glauben an den einen Gott und ist häufig Bestandteil des Gebets.

IRE019 Beide Suren sind kurz und leicht zu verstehen.

IRE020 Deshalb sind sie zur Einführung geeignet.

Absatz

IRE021 Im zweiten bis vierten Schuljahr werden weitere kurze Suren behandelt (siehe Tabelle).

IRE022 Auch diese Suren werden im rituellen Gebet verwendet.

IRE023 Alle Suren werden in arabischer Sprache auswendig gelernt - Gebete müssen auf arabisch zitiert werden - und in Deutsch erläutert.

IRE024 Ab dem dritten Schuljahr werden in spielerischer Form Grundelemente der arabischen Schrift vermittelt, um den Kindern einen Zugang zum arabischen Korantext zu eröffnen.

Seitenwechsel 1/2

2. Grundlagen des Islam

Leerzeile

IRE025 Die Glaubensinhalte (iman) des Islam bestehen aus dem Glauben an Gott, seine Engel, seine Bücher, seine Gesandten, an das jüngste Gericht und die Bestimmung des Menschen (qadar).

IRE026 Die Glaubenspraxis beinhaltet das Bekenntnis zu dem einen Gott (schahada), das rituelle Gebet (salat), die Armensteuer (zakat), das Fasten im Monat Ramadan (saum) und die Pilgerfahrt nach Mekka (hadsch).

IRE027 Diese Grundlagen werden nach und nach entsprechend der Entwicklung der Kinder eingeführt.

Leerzeile
Leerzeile

3. Der Prophet Muhammad

Leerzeile

IRE028 Das islamische Glaubensbekenntnis (schahada) enthält den Glauben an Gott und die Sendung des Propheten Muhammad.

IRE029 Er ist “der letzte Ring in der Kette der Propheten”.

IRE030 Nach dem Koran ist das Leben des Propheten Muhammad zweite Richtschnur für die eigene Lebenspraxis.

IRE031 Der Prophet Muhammad ist als Diener Gottes Lehrer und Vorbild, der daher auch besonders verehrt wird.

IRE032 In den Erzählungen vom Leben des Propheten Muhammad können Grundlagen des islamischen Verhaltens anschaulich und kindgemäß vermittelt werden.

Leerzeile
Leerzeile

4. Die anderen Propheten im Koran

Leerzeile

IRE033 Ein wichtiger Teil des Koran sind die Berichte von anderen Propheten.

IRE034 Diese Berichte schaffen auch eine Verbindung zum Judentum und Christentum.

IRE035 Da sie in ähnlicher Form auch in Judentum und Christentum erscheinen, ergeben sich vielfältige Anknüpfungspunkte zum Gespräch mit anderen Schülern.

IRE036 Für die Behandlung im Unterricht werden die wichtigsten, im Koran am häufigsten genannten Propheten ausgewählt.

IRE037 Adam und Nuh (Noah) sind die beiden Väter der Menschen, Ibrahim (Abraham) gilt als Vater der Religion.

IRE038 Musa (Mose) und Isa (Jesus) sind die Überbringer der Thora (taurat) und des Evangeliums (indschil).

IRE039 Die Geschichte von Jusuf (Joseph) ist für Kinder leicht zugänglich und steht deshalb mit am Anfang.

Leerzeile
Leerzeile

5. Islamische Ethik und Gesellschaftsverhalten

Leerzeile

IRE040 In diesen Bereichen wird die Bedeutung des Islam für das eigene Leben und Verhalten und für das Zusammenleben mit anderen behandelt.

IRE041 Die Unterrichtsstoffe (siehe Tabelle) umfassen die wichtigsten Regeln und Verhaltensweisen zur Gestaltung des alltäglichen Lebens.

IRE042 Zudem sollen die Kinder angeleitet werden, die für Muslime wichtigen Charaktereigenschaften zu entwickeln.

Absatz

IRE043 Von besonderer Bedeutung für die Identität der muslimischen Kinder ist das Gemeinschaftsleben.

IRE044 Dazu gehört das Leben in Familie, Schule und Nachbarschaft, aber auch der Besuch der Moschee und das Feiern von Festen.

IRE045 Hierdurch sollen die Kinder ihre muslimische Identität entwickeln, gleichzeitig aber auch den respektvollen Umgang mit anderen Menschen lernen.

Leerzeile
Leerzeile

IRE046 Der Lehrplanentwurf geht davon aus, daß alle Themen abgestimmt auf die Entwicklung der Kinder in jedem Schuljahr erneut aufgegriffen werden.

IRE047 Im einzelnen müssen erst im Schulversuch Erfahrungen gewonnen werden, um einen Lehrplan in allen Einzelheiten ausarbeiten zu können.

Zeichen	5.077
Wörter	721
Sätze	62
Wortlänge Ø	6 Zeichen
Wörter / Satz Ø	12
max. Wörter / Satz	29

Dokumente IFB und IPD:

Vorläufiger Rahmenplan für den islamischen Religionsunterricht im Lande Berlin, Grundschule Klassenstufe 1 - 4, Mai 2001. Zuordnung Code IFB Unterstrichen und / oder Symbol √ = Textteile, die in der Überarbeitung von Dokument IPD zu Dokument IFB weggefallen bzw. verändert worden sind.	Rahmenplan für den islamischen Religionsunterricht. Primarstufe Klasse 1-4. Institut für internationale Pädagogik und Didaktik (IPD). Köln 2000. Zuordnung Code IPD Unterstrichen und / oder Symbol √ = Textteile, die in der Überarbeitung von Dokument IPD zu Dokument IFB weggefallen bzw. verändert worden sind.
V VORWORT UND BENUTZERINNENHINWEISE ZUM RAHMENPLAN ISLAMISCHER RELIGIONSUNTERRICHT AN BERLINER GRUNDSCHULEN	V VORWORT UND BENUTZERINNENHINWEISE ZUM RAHMENPLAN ISLAMISCHER RELIGIONSUNTERRICHT AN GRUNDSCHULEN IN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND
IFB001 Dem Rahmenplan liegt ein pädagogisch und didaktisch erarbeitetes Konzept √ zugrunde, entwickelt von Fachkräften aus dem Bereich der Pädagogik und √ Theologie.	IPD001 Dem Rahmenplan liegt ein didaktisches Konzept auf der Grundlage der Korrelationspädagogik zugrunde, entwickelt von Fachkräften aus den Wissenschaftsbereichen Pädagogik und Islamische Theologie.
	Absatz
√	IPD002 I. Konfessionsgebundene Religionslehre, hier islamische, im schulischen Religionsunterricht ist kindgemäße religionspädagogische Reflexion des Glaubens.
√	IPD003 (zu I.) Der Unterricht hat die Aufgabe, die Glaubenserfahrung, wie sie aus den schriftlichen Zeugnissen von Qur'an und der authentischen Sunna des Gesandten erkennbar ist, für Kinder und Jugendliche zu erschließen, sie lebendig darzulegen und die Voraussetzungen, Inhalte und Konsequenzen des Glaubens offen zu legen, sowie aufgrund der Lebenssituation der Angesprochenen zu reflektieren.
√	IPD004 (zu I.) Das heißt, die Fragen der Gegenwart werden für die Kinder und Jugendlichen aus den Zeugnissen des Glaubens heraus angesprochen.
√	IPD005 (zu I.) Der Religionsunterricht übernimmt die Aufgabe, die Kinder und Jugendlichen zur Auseinandersetzung mit Fragen nach dem Schöpfer, nach der menschlichen Existenz und Bestimmung und der Verantwortung vor Gott und der Schöpfung zu befähigen, damit sie für sich gültige Antworten finden und ihren Glauben verantwortend bezeugen und leben können.
	Absatz
IFB002 Dabei wird von folgender Grundvoraussetzung ausgegangen: Religionsunterricht für die Grundschule hat in besonderer Weise zu berücksichtigen, dass die ganz jungen Gläubigen erstmals außerhalb des Elternhauses mit religiöser Erziehung in Berührung kommen.	IPD006 (II.) √ Religionsunterricht für die Grundschule hat in besonderer Weise zu berücksichtigen, dass die ganz jungen Gläubigen erstmals außerhalb des Elternhauses mit religiöser Erziehung in Berührung kommen.
√	IPD007 (zu II.) RU darf auch nicht übersehen, dass die Kinder faktisch in einer multikulturellen und multireligiösen Gesellschaft leben, auch wenn gültige Antworten für eine solche Gesellschaftsform weitgehend noch ausstehen.

	Absatz
IFB003 Das Thema **vertrauend glauben** und die eigene Beziehung zu Gott, als der Essenz des Glaubens ausloten, wird daher im Mittelpunkt religiöser Erziehung in der Grundschule stehen.	IPD008 Das Thema **vertrauend glauben** und die eigene Beziehung zu Gott,als der Essenz des Glaubenslebens ausloten, wird daher im Mittelpunkt religiöser Erziehung in der Grundschule stehen.
Absatz	
√	IPD009 Der Religionsunterricht hat für muslimische Kinder ebenfalls die Gegenwartssituation muslimischer Kinder in einer Minderheiten- und (vielfach noch) MigrantInnensituation zu berücksichtigen.
√	IPD010 Um Kinder zu verantwortlichen Mitgliedern der Gesellschaft zu erziehen, werden sie in besonderer Weise im Religionsunterricht zum verantwortlichen Miteinander mit Angehörigen anderer Religionen und Kulturen hinzuführen sein, um diesen mit Achtung begegnen zu können.
	Absatz
√	IPD011 Ziel des Religionsunterrichts kann es nicht sein, Glaube zu ‘bewerkstelligen’, in der Annahme, das Kind habe keine Glaubens- und Gottesvorstellungen.
√	IPD012 Ziel des Religionsunterrichts kann allenfalls sein, eine vorhandene und bekundete Glaubensgrundhaltung des Zöglings zu pflegen, zu fördern und zu begleiten.
√	IPD013 Die Lehrerschaft im Fach Religion ist besonders dazu angehalten, mit den Kindern gemeinsam begehbare Pfade aufzuspüren und auszuloten, um zu einer religiösen Selbstentfaltung des Heranwachsenden beizutragen.
	Absatz
√	IPD014 Der Vermittlung der von der Lehrerschaft bezeugten religiösen Inhalte ist eine Gratwanderung auferlegt, zwischen dem einfordernden Konfessions-Bekenntnis der Religionsgemeinschaft und ihrer Lehrerschaft und einer strikten Zurückweisung jedweder Indoktrination.
√	IPD015 Auch innerkonfessionell schulden das Konzept, die Lehrpläne und die Unterrichtsmaterialien den SchülerInnen gegenüber den bedingungslosen Respekt vor deren religiöser Persönlichkeit.
√	IPD016 Islamischer Glaube geht vom Grundkonzept einer innigen barmherzigen Verbundenheit des Schöpfers mit Seinen Geschöpfen aus, von einem Bund und Auf-Gott-Ausgerichtet-Sein jedes Menschen.
√	IPD017 Islam ist Bekenntnis zur Einheit Gottes, des einen Gottes, des Schöpfers aller Menschen.

√

√

√

V.1 PLANAUFBAU

IFB004 Unter dem Stichwort **Lebenswelten** wird an Grunderfahrungen, die das Kind mitbringt, erinnert.

IFB005 Der Plan gliedert sich sodann in einzelne **Themenkreise**: Allah / Schöpfung, Ich-Bewusstsein, Gemeinschaft / Gesellschaft, Geschichte / Ibada (Gottesdienst).

IFB006 Die einzelnen Themenbereiche werden jedoch nicht streng voneinander getrennt behandelt, sondern sind auf die vielfältigste Weise miteinander und untereinander verbunden.

IFB007 Zur Verdeutlichung: Der Themenbereich "Allah" zieht einen Bogen von ersten Informationen über den Schöpfer, Seiner Beziehung zum Menschen über die Beantwortung der Frage: "Wie kann ich gottzufrieden handeln?", bis hin zum Bezeugen der Shahada, der ersten Säule des Islams.

IFB008 Aus diesem Grunde bezeichnet der Plan dieses didaktische Vorgehen als **Themenkreise**.

IFB009 Diese Themenkreise wiederholen sich in den einzelnen Klassen, wobei immer am Heranwachsenden orientiert, aufbauend, alters- und erfahrungsbedingt gearbeitet werden soll.

Absatz

IFB010 Jedem Themenkreis ist ein **Lernziel** vorangestellt, welches den BenutzerInnen hilft, die einzelnen Bausteine des Plans besser einordnen zu können.

IFB011 Das Lernziel schafft einen Rahmen für die praktische Arbeit.

Absatz

IPD018 Wer den Islam lehren möchte, muss die dem Wort Islam implizierte Bedeutungsebene von Frieden machen und Frieden (er)halten besondere Bedeutung beimessen.

IPD019 Islamischer Religionsunterricht wird, obwohl konfessionell, die Glaubensaussagen anderer Gemeinschaften immer mitbehandeln, schon aus der Tatsache, dass diese Gemeinschaften und Gesandten in ihrer Bedeutung im Qur'an erwähnt sind und Orientierung auch für die muslimischen Kinder und Jugendlichen unserer Zeit bieten.

IPD020 Dieses als Interreligiosität beschriebene Phänomen ist im Islam bereits genuin angelegt und soll in pluralistischen Gesellschaften einen besonderen Stellenwert erhalten.

Absatz

V.1 PLANAUFBAU

IPD021 Unter dem Stichwort **Lebenswelten** wird an Grunderfahrungen, die das Kind mitbringt, erinnert..

IPD022 Der Plan gliedert sich sodann in einzelne **Themenkreise**: Allah / Schöpfung, Ich-Bewusstsein, Gemeinschaft / Gesellschaft, Geschichte / Ibada (Gottesdienst).

IPD023 Die einzelnen Themenbereiche werden jedoch nicht streng voneinander getrennt behandelt, sondern sind auf die vielfältigste Weise miteinander und untereinander verknüpft.

IPD024 Zur Verdeutlichung: Der Themenbereich "Allah" zieht einen Bogen von ersten Informationen über den Schöpfer, Seiner Beziehung zum Menschen über die Beantwortung der Frage: "Wie kann ich gottzufrieden handeln?", bis hin zum Bezeugen der Shahada, der ersten Säule des Islams.

IPD025 Aus diesem Grunde bezeichnet der Plan dieses didaktische Vorgehen als **Themenkreise**.

IPD026 Diese Themenkreise wiederholen sich in den einzelnen Klassen, wobei immer am Heranwachsenden orientiert, aufbauend, alters- und erfahrungsbedingt gearbeitet werden soll.

Absatz

IPD027 Jedem Themenkreis ist ein **Lernziel** vorangestellt, welches den BenutzerInnen hilft, die einzelnen Bausteine des Plans besser einordnen zu können.

IPD028 Das Lernziel schafft einen Rahmen für die praktische Arbeit.

Absatz

IFB012 Im Baukastensystem schließen sich die einzelnen **Arbeitsbausteine** an, deren Anzahl variiert.

IFB013 Die Arbeitsbausteine sind entsprechend der Sozialisation und Möglichkeiten der Kinder austausch- und erweiterbar, d.h. die einzelnen Arbeitsbausteine können sowohl horizontal als auch vertikal benutzt werden, je nachdem wie sich die Fragestellung in der Klasse ergibt.

IFB014 Ebenso ist es möglich von einem Baustein zum anderen zu gehen, wenn das im Interesse der Kinder liegt.

IFB015 Eine solche Handhabung erfordert große Flexibilität vom Lehrpersonal, ist aber für das individuelle Lernziel einer Klasse unerlässlich.

Absatz

IFB016 Das Lehrmaterial stellt sich die jeweilige Lehrperson aus den bereits zugelassenen Schulmaterialien zusammen.

IFB017 Neue Materialien unterliegen dem normalen Zulassungsverfahren.

IFB018 Die kindgerechten Texte können a) durch eine von den bereits existierenden gängigen deutschen Übersetzungen des Qur'ans abgeleiteten kindgerechten Version im Sinne eines Kinderqur'ans (entsprechend der Kinderbibel im Christentum) genutzt werden, oder b) bei entsprechenden Sprachkenntnissen und Fähigkeiten des Lehrpersonals durch eine eigene kindgerechte Übersetzung.

IFB019 In beiden Fällen sind nur sehr kleine Abschnitte (Ayat) aus dem Qur'an zu entnehmen, die auf Karteikarten wie in den Unterrichtsbeispielen, aber auch anders verarbeitet werden können.

IFB020 Als Qur'anübersetzungen könnte z.B. Khoury, von Denffer oder Paret genommen werden.

Absatz

IFB021 **Qur'anisches Text-Material**, als Anbindung an die genuine Urquelle des Islams, befindet sich passend zu den einzelnen Bausteinen angeordnet und noch in ergänzender Form im Anhang jedes Themenkreises.

IFB022 Der Lehrkörper kann hieraus Texte wählen und auf √ vielfältigste Art bearbeiten, u.a. in liturgischer Form (Einzelheiten bleiben dem Curriculum √ vorbehalten).

IFB023 Einige Bausteine bauen auf der Sunna (Lebensart) des Gesandten Muhammad auf, soweit sie der Gemeinschaft durchgehend bekannt ist.

IFB024 Auf Verschriftlichung der Sunna in Form von Ahadith wurde im Interesse der √ Teilnahme muslimischer Kinder aller Konfessionen im Rahmenplan verzichtet.

IPD029 Im Baukastensystem schließen sich die einzelnen **Arbeitsbausteine** an, deren Anzahl variiert.

IPD030 Die Arbeitsbausteine sind entsprechend der Sozialisation und Möglichkeiten der Kinder austausch- und erweiterbar, d.h. die einzelnen Arbeitsbausteine können sowohl horizontal als auch vertikal benutzt werden, je nach unterschiedlicher Fragestellung in der Klasse.

IPD031 Ebenso ist es möglich von einem Baustein zum anderen zu gehen, wenn das im Interesse der Unterrichtssituation liegt.

IPD032 Eine solche Handhabung erfordert große Flexibilität vom Lehrpersonal, ist aber für das individuelle Lernziel einer Klasse unerlässlich.

Absatz

IPD033 Das Lehrmaterial stellt sich die jeweilige Lehrperson aus Schulbuchmaterialien zusammen.

√

IPD034 Die kindgerechten Texte können a) durch eine von den bereits existierenden gängigen deutschen Übersetzungen des Qur'ans abgeleiteten kindgerechten Version im Sinne eines Kinderqur'ans (ähnlich wie die Kinderbibel im Christentum) genutzt werden, oder b) bei entsprechenden Sprachkenntnissen und Fähigkeiten des Lehrpersonals durch eine eigene kindgerechte Übertragung und Erläuterung (Tafsir).

IPD035 In beiden Fällen sind nur sehr kleine Abschnitte (Ayat) aus dem Qur'an zu entnehmen, die auf Karteikarten wie in den Unterrichtsbeispielen, aber auch anders verarbeitet werden können.

IPD036 Als Qur'anübersetzungen könnten z.B. die Werke von Khoury, von Denffer oder Paret empfohlen werden.

Absatz

IPD037 **Qur'anisches Text-Material**, als Anbindung an die genuine Urquelle des Islams, kann auf die vielfältigste Art, u.a. in liturgischer Form (Einzelheiten bleiben dem Curriculum und den Lehrerhandbüchern vorbehalten) bearbeitet werden.

IPD038 Einige Bausteine bauen auf der Sunna (Lebensart) des Gesandten Muhammad auf, soweit sie der Gemeinschaft durchgehend bekannt ist.

IPD039 Auf Verschriftlichung der Sunna in Form von Ahadith wurde im Interesse der Ermöglichung von Teilnahme muslimischer Kinder aller Konfessionen im Rahmenplan

IFB025 Die Lehrperson kann je nach Gruppenzusammensetzung das Material individuell gestalten.

IFB026 Qur'an und Sunna bilden die theologische Grundlage des islamischen Religionsunterrichts.

IFB027 Die Formulierung impliziert keinerlei Ausgrenzung einzelner muslimischer Konfessionen.

IFB028 Im Gegenteil, die Unterrichtsmaterialien werden auf genuin islamische Grundlagentexte (usul, nass) beschränkt, damit eine möglichst große Zahl muslimischer Kinder an diesem Unterricht teilnehmen kann.

IFB029 Ob sie dies tun möchten, wird in der freien Entscheidung der Erziehungsberechtigten liegen.

√

√

IFB030 Das Wort "verbindlich" signalisiert keine von uns vorgenommene Klassifizierung sondern ist ein in der islamischen Terminologie bekannter Ausdruck für diejenigen Ahadithtexte, denen sich der überwiegende Teil der MuslimInnen anschließt.

IFB031 Dass es hierbei keine Absolutheit geben kann, liegt in der Natur der Sache.

IFB032 In welchem Rahmen diese Texte Anwendung finden werden, ergibt sich aus dem Ihnen vorgelegten Plan.

IFB033 Dieser ist der kindlichen Erfahrungswelt und den entwicklungspsychologischen Erkenntnissen angepasst.

Absatz

IFB034 Die verbindliche Sunna erkennen die MuslimInnen aus dem Ahadith Material der anerkannten Sammlungen.

IFB035 Dies sind die klassischen Sammlungen von: Al-Buhari (gest. 870), Muslim (gest. 875),

verzichtet.

IPD040 Die Lehrperson kann je nach Gruppenzusammensetzung das Material individuell gestalten.

Absatz

IPD041 Qur'an und Sunna bilden die theologische Grundlage des islamischen Religionsunterrichts.

IPD042 Die Formulierung impliziert keinerlei Ausgrenzung einzelner muslimischer Konfessionen.

IPD043 Darum werden die Unterrichtsmaterialien auf genuin islamische Grundlagentexte (usul, nass) beschränkt √ .

IPD044 Ob die verschiedenen Konfessionen teilnehmen möchten, wird in der freien Entscheidung der Erziehungsberechtigten liegen.

IPD045 Frei steht es der jeweiligen Lehrperson, ob sie zu dem genannten Qur'anmaterial und den bereits ausgearbeiteten Materialien (Fußnote 1: siehe: IPD Materialien für den Unterricht mit muslimischen Kindern - Publikationsliste) noch Ahadithtexte hinzuziehen.

IPD046 Hierbei werden die MuslimInnen sich am schnellsten auf die sogenannten "verbindlichen" Ahadithtexte einigen können.

IPD047 Das Wort "verbindlich" signalisiert keine von uns vorgenommene Klassifizierung sondern ist ein in der islamischen Terminologie bekannter Ausdruck für diejenigen Ahadithtexte, denen sich der überwiegende Teil der MuslimInnen anschließt.

IPD048 Dass es hierbei keine Absolutheit geben kann, liegt in der Natur der Sache.

IPD049 In welchem Rahmen diese Texte Anwendung finden werden, ergibt sich aus dem √ vorgelegten Plan.

IPD050 Dieser ist der kindlichen Erfahrungswelt und den entwicklungspsychologischen Erkenntnissen angepasst.

IPD051 Die verbindliche Sunna erkennen die MuslimInnen aus dem Ahadith Material der anerkannten Sammlungen.

Absatz

√

Abu Dawud (gest. 889), Ibn-Maga (gest. 886), At-Tirmidi (gst. 892), An-Nasa`i (gest. 915).

Absatz

IFB036 Diese Materialien beschränken sich in der Grundschule in der Hauptsache auf die Gebiete Ibada √ und Ahlak √ und Sira / Geschichte.

Absatz

IFB037 Es ist das erklärte Ziel des Plans, Eschatologie nicht von weltlichen Erfahrungen losgelöst zu begreifen, sondern eine Beziehung zwischen Alltagswelt des Kindes und seinem Bewusstsein als Geschöpf Gottes zu installieren.

IFB038 Der Glaube ist permanent.

IFB039 Er speist sich aus der Anbindung des Menschen an seinen Schöpfer und zieht Kreise durch die Welt, wie das Kind sie als Realität vorfindet und erlebt.

Absatz

IFB040 Die Kinder erfahren ihren unbestreitbaren gemeinsamen Nenner mit allen anderen Menschen: Sie sind Geschöpfe und es gibt einen Schöpfer.

IFB041 Das ist eine Selbstverständlichkeit, die sie mit allen Menschen teilen.

Absatz

IFB042 a) Jede / r hat eine ganz persönliche Beziehung zu diesem Schöpfer, die sich bei MuslimInnen besonders durch die Anrufung und das Gebet auszeichnet.

Absatz

IFB043 b) Wir erweitern dann diese erarbeitete Beziehung des einzelnen Menschen zu seinem Schöpfer auf die Beziehungen zunächst in der Familie und dann auf die Gemeinde, sodann auf die Gesellschaft, noch später auf die Gemeinschaft aller Menschen.

IFB044 (b) Zunächst also die eigenen Religionsgemeinschaft, wobei wir die relevanten Dinge für das eigene Selbstverständnis behandeln und zur Menschengemeinschaft übergehen.

Absatz

IFB045 c) Wir und die anderen, das sind zunächst die anderen Glaubens- und Religionsgemeinschaften, die einer bestimmten Glaubensrichtung oder Ideologie angehören.

IFB046 (c) Alle diese verschiedenen geistigen Strömungen bilden gemeinsam unsere Gesellschaft.

IPD052 Die Materialauswahl beschränkt sich in der Grundschule √ auf die Gebiete Ibada (Gottesdienst), Ahlak (Ethik) und Sira / Geschichte.

Absatz

IPD053 Es ist das erklärte Ziel des Plans, die Transzendenz des Menschen nicht von weltlichen Erfahrungen losgelöst zu begreifen, sondern eine Beziehung zwischen Alltagswelt des Kindes und seinem Bewusstsein als Geschöpf Gottes zu installieren.

IPD054 Der Glaube ist permanent.

IPD055 Er speist sich aus der Anbindung des Menschen an seinen Schöpfer und zieht Kreise durch die Welt, wie das Kind sie als Realität vorfindet und erlebt.

Absatz

IPD056 Die Kinder erfahren ihren unbestreitbaren gemeinsamen Nenner mit allen anderen Menschen: Sie sind Geschöpfe und es gibt einen Schöpfer.

IPD057 Das ist eine Selbstverständlichkeit, die sie mit allen Menschen teilen.

Absatz

IPD058 a) Jede / r hat eine ganz persönliche Beziehung zu diesem Schöpfer, die sich bei MuslimInnen besonders durch die Anrufung und das Gebet auszeichnet.

Absatz

IPD059 b) Wir erweitern dann diese erarbeitete Beziehung des einzelnen Menschen zu seinem Schöpfer auf die Beziehungen zunächst in der Familie und dann auf die Gemeinde, sodann auf die Gesellschaft, noch später auf die Gemeinschaft aller Menschen.

IPD060 (b) Zunächst also die eigenen Religionsgemeinschaft, wobei wir die relevanten Dinge für das eigene Selbstverständnis behandeln und zur Menschengemeinschaft übergehen.

Absatz

IPD061 c) Wir und die anderen, das sind zunächst die anderen Glaubens- und Religionsgemeinschaften, die einer bestimmten Glaubensrichtung √ angehören.

IPD062 (c) Alle diese verschiedenen geistigen Strömungen bilden gemeinsam unsere Gesellschaft.

Absatz

IFB047 d) Für die einzelnen Gemeinschaften sind bestimmte Grundlagen und Bücher entscheidend, die sowohl ihr Zusammenleben, als auch ihr Verhältnis zu Gott und Schöpfung prägen.

IFB048 (d) Bei den MuslimInnen ist das der Qur'an.

IFB049 (d) Hier sollen die Kinder einen Umgang mit diesem Buch aus dem Buch selbst erlernen, der es ihnen ermöglicht, darin auch Antworten zu finden; so wie auch andere Gemeinschaften aus ihren Büchern und ihren Grundlagen heraus ihr Leben deuten.

Absatz

IFB050 e) Dabei gibt es viele Gemeinschaften, die in den prophetischen Persönlichkeiten Ähnlichkeiten, ja sogar Gemeinsamkeiten zu ihrem eigenen Leben finden und dabei für Probleme auch gemeinsame Lösungsmöglichkeiten entdecken.

IFB051 (e) Hierauf wird Wert gelegt: Das Kind erfährt die Fähigkeit √ seiner Gemeinschaft mit anderen zusammenzuwirken.

IFB052 (e) Es erfährt die vertrauende Zuversicht, das diese Zusammenarbeit notwendig und möglich ist.

IFB053 (e) Es erfährt sich als Teil der Gesellschaft, wie die "anderen" auch.

Absatz

IFB054 (e) Es ist notwendig, im Sinne einer Korrelationspädagogik, die Kinder zu befähigen, zunächst ein festes Grundwissen über eigene Werte und Strukturen zu erfassen, um dann aus dieser Identität heraus die Identität des anderen zu würdigen und zu respektieren.

Absatz

IFB055 f) So lernen sie z.B. aus dem eigenen Buch heraus die Bücher der anderen kennen oder nachdem sie den Sinn der eigenen Feste erfassen können, entdecken sie die Ähnlichkeiten bei Festen anderer Gemeinschaften und sind befähigt, Feste mit anderen Gemeinschaften zu feiern, die über den bloßen Charakter einer Fete hinausgehen.

Absatz

IFB056 Wir gehen grundsätzlich davon aus, dass wir von der Lernfähigkeit jedes einzelnen Kindes profitieren, indem es zunächst in dem Bereich lernt, den es bestens erfassen kann, nämlich seine persönliche, umittelbare Welt, um dadurch den Blick für den jeweils nächstgrößeren Lernschritt in der Familie √ und dann in die Umwelt usw. zu öffnen.

Absatz

IPD063 d) Für die einzelnen Gemeinschaften sind bestimmte Grundlagen und Bücher entscheidend, die sowohl ihr Zusammenleben, als auch ihr Verhältnis zu Gott und Schöpfung prägen.

IPD064 (d) Bei den MuslimInnen ist das der Qur'an.

IPD065 (d) Hier sollen die Kinder einen Umgang mit diesem Buch aus der Schrift selbst erlernen, der es ihnen ermöglicht, darin auch Antworten zu finden; so wie auch andere Gemeinschaften aus ihren Büchern und ihren Grundlagen heraus ihr Leben deuten.

Absatz

IPD066 e) Dabei gibt es viele Gemeinschaften, die in den prophetischen Persönlichkeiten Ähnlichkeiten, ja sogar Gemeinsamkeiten zu ihrem eigenen Leben finden und dabei gemeinsame Fragen stellen.

IPD067 (e) Hierauf wird Wert gelegt: Das Kind erfährt die Fähigkeit in seiner Gemeinschaft mit anderen zusammenzuwirken.

IPD068 (e) Es erfährt die vertrauende Zuversicht, das diese Zusammenarbeit notwendig und möglich ist.

IPD069 (e) Es erfährt sich als Teil der Gesellschaft, unter den anderen.

Absatz

IPD070 (e) Es ist Ziel, die Kinder zu befähigen, zunächst ein festes Grundwissen über eigene Werte und Strukturen zu erfassen, um dann aus dieser Identität heraus die Identität des anderen zu würdigen und zu respektieren.

Absatz

IPD071 f) So lernen sie z.B. aus dem eigenen Buch heraus die Bücher der anderen kennen oder nachdem sie den Sinn der eigenen Feste erfassen können, entdecken sie die Ähnlichkeiten bei Festen anderer Gemeinschaften und sind befähigt, Feste mit anderen Gemeinschaften, auch als religiös begründete Feste, zu feiern.

Absatz

IPD072 Der Plan legt ein Denken zugrunde, dass jede/r von der Lernfähigkeit jedes einzelnen Kindes Vorteile genießt.

IPD073 Das Kind lernt zunächst in seiner persönlichen und unmittelbaren "Welt", dem Bereich, den es bestens erfassen kann, um dann den Blick für den jeweils

Absatz

IFB057 Die Lernschritte gehen zunächst einmal von den Vorerfahrungen und dem Erfahrbaren des Kindes aus.

IFB058 Sobald es sich z.B. als Geschöpf Gottes erfasst hat, wird ihm bewusst, dass auch die Familie aus solchen Geschöpfen besteht und dass es in einer besonderen Beziehung zu diesen Menschen steht, ebenso wie zu den Menschen in der Gemeinde.

Absatz

IFB059 Wenn diese Beziehungen gefestigt sind, können wir auch von den Regeln innerhalb dieser internen Gemeinschaften sprechen und erkunden, was der Qur'an dazu sagt.

IFB060 Dann ist der nächste Lernschritt, was wir von den jeweils anderen lernen können, usw., also stets vom Kleinen zum Großen, vom Inneren zum Äußeren.

Absatz

IFB061 Das hat zudem den Vorteil, dass die jeweilige Lehrperson die Lernwelten auch auf gemischte Gruppen ausdehnen kann.

Absatz

IFB062 Ein starres Abhandeln von einzelnen Bereichen, eine reine Katechese, die Vermittlung von Geboten und Verboten, losgelöst von der Erfahrungswelt des Kindes, könnte dagegen dem Kind nicht den Weg eröffnen, aus der Gesamtheit seiner Existenz für sich selbst Lebenswelten zu erkennen und zu eigenverantwortlichen Definitionen und Glaubenswahrheiten zu gelangen.

Absatz

IFB063 Ebenso schien es geboten, die ethischen Dimensionen de Qur'ans nicht gesondert zu behandeln.

IFB064 Ethik ist eine Haltung, die sich in allen Themenkreisen widerspiegelt.

IFB065 Ethik losgelöst zu unterrichten birgt die Gefahr, dass Ethik sodann auch isoliert gedacht und gehandelt wird. (Siehe Lernziele Fasten und Zakat)

Absatz

IFB066 Freilich wird für den Lehrenden dies letztendlich mit dem aus diesem Rahmenplan zu erarbeitenden Curriculum deutlich.

nächstgrößeren Lernschritt in Familie / Verwandtschaft und dann in die Umwelt usw. zu öffnen.

Absatz

IPD074 Die Lernschritte gehen zunächst einmal von den Vorerfahrungen und dem Erfahrbaren des Kindes aus.

IPD075 Sobald es sich z.B. als Geschöpf Gottes erfasst hat, wird ihm bewusst, dass auch die Familie aus solchen Geschöpfen besteht und dass es in einer besonderen Beziehung zu diesen Menschen steht, ebenso wie zu den Menschen in der Gemeinde.

Absatz

IPD076 Wenn diese Beziehungen gefestigt sind, können wir auch von den Regeln innerhalb dieser internen Gemeinschaften sprechen und erkunden, was der Qur'an dazu sagt.

IPD077 Dann ist der nächste Lernschritt, was wir von den jeweils anderen lernen können, usw., also stets vom Kleinen zum Großen, vom Inneren zum Äußeren.

Absatz

IPD078 Das hat zudem den Vorteil, dass die jeweilige Lehrperson die Lernwelten auch auf gemischte Gruppen ausdehnen kann.

Absatz

IPD079 Ein starres Abhandeln von einzelnen Bereichen, eine reine Katechese, die Vermittlung von Geboten und Verboten, losgelöst von der Erfahrungswelt des Kindes, könnte dagegen dem Kind nicht den Weg eröffnen, aus der Gesamtheit seiner Existenz für sich selbst Lebenswelten zu erkennen und zu eigenverantwortlichen Definitionen und Glaubenswahrheiten zu gelangen.

Absatz

IPD080 Ebenso schien es geboten, die ethischen Dimensionen de Qur'ans nicht gesondert zu behandeln.

IPD081 Ethik ist eine Haltung, die sich in allen Themenkreisen widerspiegelt.

IPD082 Ethik losgelöst zu unterrichten birgt die Gefahr, dass Ethik sodann auch isoliert gedacht und gehandelt wird. (Siehe Lernziele Fasten und Zakat)

Absatz

IPD083 Freilich wird für den Lehrenden dies letztendlich mit dem aus diesem Rahmenplan zu erarbeitenden Curriculum deutlich.

IFB067 Der Rahmenplan legt hierzu den Orientierungsgrundstein.

Absatz

IFB068 Wir wünschen allen BenutzerInnen diese Plan Allahs Segen und viel FReude an der pädagogischen Arbeit mit Kindern.

Absatz

IFB069 Berlin Mai 2001

Absatz

V.2 PRÄAMBEL

IFB070 Schule ist eine einschneidender und temporär eingreifender Faktor im Leben unserer Kinder.

IFB071 Andererseits nehmen Glaube und Religion ebenfalls einen weiten Raum im Alltag muslimischer Kinder ein.

IFB072 Gerade hier liegt eine Chance, den Kindern in ihrem Beziehungsalltag und ihrer Lebensrealität Verständnis für globale Zusammenhänge und Zugang zu Wertesystemen zu eröffnen.

IFB073 Die damit verbundene Möglichkeit einer selbstverständnisbezogenen Toleranz stellt eine Bereicherung für die Gesamtgesellschaft dar.

Absatz

IFB074 Der Art. 7 Abs. 3 GG ist keine zufälliges Nebenprodukt in den Grundrechten, sondern eine Garant dafür, dass die BürgerInnen dieses Staates unter der öffentlichen Bereitstellung von √ Möglichkeiten im Rahmen der freiheitlich-demokratischen Grundordnung ihrer Religion nachgehen können.

IFB075 Hierin liegt die Gewährleistung weltanschaulicher Pluralität.

IFB076 MuslimInnen erleben heute in unserem Land grundgesetzlich verankerte Werte und Menschenrechte, die mit denen im Qur'an erwähnten Werten kompatibel sind und achten und fördern schon von daher per se diese Werte.

Absatz

IFB077 Für §23 Abs. 1, Sätze 1 bis 3, Schulgesetz Berlin gilt, dass der Religionsunterricht Sache der Kirchen, Religions- und Weltanschauungsgemeinschaften ist.

IFB078 Auf diese Vorschrift stützt sich der hier vorgelegte Rahmenplan für den islamischen Religionsunterricht an Berliner Grundschulen.

IPD084 Der Rahmenplan legt hierzu den Orientierungsgrundstein.

Absatz

IPD085 Wir wünschen allen BenutzerInnen diese Plan Allahs Segen und viel Freude an der pädagogischen Arbeit mit Kindern.

Absatz

IPD086 Köln im Januar / März 2000

Absatz

V.2 PRÄAMBEL

IPD087 Schule ist eine einschneidender und temporär eingreifender Faktor im Leben unserer Kinder.

IPD088 Andererseits nehmen Glaube und Religion ebenfalls einen weiten Raum im Alltag muslimischer Kinder ein.

IPD089 Gerade hier liegt eine Chance, den Kindern in ihrem Beziehungsalltag und ihrer Lebensrealität das Verstehen für globale Zusammenhänge durch Zugang zu Wertesystemen zu eröffnen.

IPD090 Die in der pluralen Gesellschaft sich eröffnenden Möglichkeiten und Optionen stellen eine Bereicherung für die Gesamtgesellschaft dar.

Absatz

IPD091 Der Art. 7 Abs. 3 GG ist keine zufälliges Nebenprodukt in den Grundrechten, sondern eine Garant dafür, dass die BürgerInnen dieses Staates unter der öffentlichen Bereitstellung von vielfältigen Möglichkeiten im Rahmen der freiheitlich-demokratischen Grundordnung ihrer Religion nachgehen können.

IPD092 Hierin liegt die Gewährleistung weltanschaulicher Pluralität.

IPD093 MuslimInnen erleben heute in unserem Land grundgesetzlich verankerte Werte und Menschenrechte, die mit denen im Qur'an erwähnten Werten kompatibel sind und achten und fördern schon von daher per se diese Werte.

IPD094 √ Religionsunterricht ist Sache der Kirchen, Religions- und Weltanschauungsgemeinschaften.

IPD095 Auf diese Vorschriften stützt sich der hier vorgelegte Rahmenplan für den islamischen Religionsunterricht an den Grundschulen in der Bundesrepublik Deutschland.

Absatz

V.3 UNTERRICHTSKONZEPTION

IFB079 Der islamische Religionsunterricht ist integriert in den bisherigen Bildungs- und Erziehungsauftrag der deutschen Schule.

IFB080 Er erweitert diesen um einen eigenen Aspekt und soll zum Heranziehen verantwortungsbewusster BürgerInnen beitragen.

IFB081 Weltanschauliche und religiöse Angebote nur zur Orientierung, ohne konfessionelles Moment, verlieren an Glaubwürdigkeit.

IFB082 Das Vermitteln reinen Sachwissens ohne Werte kann nur schwer ein pädagogisches Ziel erreichen.

IFB083 Islamischer Religionsunterricht ist dafür da, das oftmals vorhandene Defizit zwischen religiöser Motivation und Realisierung menschlicher und gesellschaftlicher Grundwerte auszugleichen.

IFB084 Das in der qur'anischen Tradition verankerte Bewusstsein, welches unverzichtbare Werte wie Menschenrechte, Toleranz, Erhaltung der Umwelt, √ Beziehung der Geschlechter beinhaltet, bedarf einer Ingangsetzung von Bewusstseinsprozessen bei muslimischen Kindern.

Absatz

IFB085 Im islamischen Religionsunterricht geht es darum dies zu initiieren, zu festigen und Wege für dessen eigenständige Weiterentwicklung zu schaffen.

Absatz

IFB086 Katechese, bisher ausschließlich auf Elternhaus und Moscheegemeinschaft bezogen, findet im Religionsunterricht seinen Platz.

IFB087 Ritus, Brauch und Fest sind helfende Instrumente, dem Glauben lebendigen Ausdruck zu verleihen.

Absatz

IFB088 Im islamischen Religionsunterricht geht es aber nicht nur darum, Katechese zu vermitteln, sondern auch darum, eine Reflexion über Gott, Offenbarung, Werte und Normen zu fördern.

IFB089 Bei den Kindern sollen möglichst persönliche Entscheidungsprozesse angeregt und damit gleichzeitig Respekt vor ebensolchen bei anderen Menschen √ integriert werden.

Absatz

V.3 UNTERRICHTSKONZEPTION

IPD096 Der islamische Religionsunterricht ist integriert in den √ Bildungs- und Erziehungsauftrag der deutschen Schule.

IPD097 Er erweitert diesen um einen eigenen Aspekt und soll zum Heranziehen verantwortungsbewusster BürgerInnen beitragen.

IPD098 Weltanschauliche und religiöse Angebote nur zur Orientierung, ohne konfessionelles Moment, verlieren an Glaubwürdigkeit.

IPD099 Das Vermitteln reinen Sachwissens ohne Werte kann nur schwer das pädagogische Ziel der Religionslehre erreichen.

IPD100 Islamischer Religionsunterricht ist dazu bestimmt, das oftmals vorhandene Defizit zwischen religiöser Motivation und Realisierung menschlicher und gesellschaftlicher Grundwerte auszugleichen.

IPD101 Das in der qur'anischen Tradition verankerte Bewusstsein, welches unverzichtbare Werte wie Menschenrechte, Toleranz, Erhaltung der Umwelt, gleichberechtigte Beziehung der Geschlechter beinhaltet, bedarf bei √ Kindern einer Ingangsetzung von Bewusstseinsprozessen.

Absatz

IPD102 Im islamischen Religionsunterricht geht es darum diese Prozesse zu initiieren, zu festigen und Wege für dessen eigenständige Weiterentwicklung zu schaffen.

Absatz

IPD103 Katechese, bisher ausschließlich auf Elternhaus und Moscheegemeinschaft bezogen, findet im Religionsunterricht seinen Platz.

IPD104 Ritus, Brauch und Fest sind helfende Instrumente, dem Glauben lebendigen Ausdruck zu verleihen.

Absatz

IPD105 Im islamischen Religionsunterricht geht es aber nicht nur darum, Katechese zu vermitteln, sondern auch darum, √ Reflexion über Gott, Offenbarung, Werte und Normen zu fördern.

IPD106 Bei den Kindern sollen √ persönliche Entscheidungsprozesse angeregt und damit gleichzeitig Respekt vor ebensolchen bei anderen Menschen initiiert und integriert werden.

Absatz

IFB090 Der islamische Religionsunterricht muss pädagogisch behutsam eine lebendige Beziehung zum Glauben herstellen, auch für Kinder, die keine Religiösen Grunderfahrungen mitbringen.

IFB091 Hier stellt sich der islamische Religionsunterricht als eine weitere Dimension dar, die persönlichen Fragen jedes / r einzelnen Schülers / in aufzugreifen und Denkanstöße bereitzustellen, mit dem Problemlösungsstrategien entwickelt werden können.

Absatz

IFB092 Zunächst ist hierfür eine grundlegende Wissensvermittlung unverzichtbar.

IFB093 Hierauf aufbauend ist es notwendig, Beziehungen zum Lebensalltag der SchülerInnen herzustellen und er Freude an der Weiterentwicklung eigener Ideen Raum zu geben.

IFB094 Die SchülerInnen sollten die Möglichkeit erhalten, sich mit ihrer religiösen Identität in die hiesige Gesellschaft einzubringen und somit diese Gesellschaft auch als die ihre zu begreifen.

IFB095 Sie werden BürgerInnen dieser Gesellschaft islamischen Glaubens sein.

IFB096 Damit haben sie diese Gesellschaft und ihre Entwicklung auch mit zu verantworten.

Absatz

IFB097 Religiosität ist im täglichen Leben unserer Gesellschaft nicht selbstverständlich Grundlage des Handelns und Zusammenwirkens.

IFB098 Innerweltliche Sinn-, Ordnungs- und Motivationsgehalte sind nach islamischer Auffassung nicht umfassend geeignet, menschliche Existenz zu erklären und Sinnfragen befriedigend zu vermitteln.

IFB099 Kinder bleiben hiervon nicht unberührt.

Absatz

IFB100 Islamischer Religionsunterricht hat zwar diese Realität kindlicher Lebenswelten zu berücksichtigen, jedoch ist das muslimische Kind nicht fremd in der “nicht muslimischen Gesellschaft”.

IFB101 Der / Die muslimische Gläubige nimmt gerade aus seiner / ihrer Überzeugung heraus in Offenheit an der Wertediskussion der Gesellschaft teil.

IFB102 Das Kind soll befähigt werden, gesellschaftliche Grundwerte zu erkennen, zu reflektieren, für sie einzutreten und eigene Gedanken und Vorschläge in die

Absatz

IPD107 Der islamische Religionsunterricht muss pädagogisch behutsam eine lebendige Beziehung zum Glauben herstellen, auch für Kinder, die keine Religiösen Grunderfahrungen mitbringen.

IPD108 Hier stellt sich der islamische Religionsunterricht als eine weitere Dimension dar, die persönlichen Fragen jedes / r einzelnen Schülers / in aufzugreifen und Denkanstöße bereitzustellen, mit dem Problemlösungsstrategien entwickelt werden können.

IPD109 Zunächst ist hierfür eine grundlegende Wissensvermittlung unverzichtbar.

IPD110 Hierauf aufbauend ist es notwendig, Beziehungen zum Lebensalltag der SchülerInnen herzustellen und er Freude an der Weiterentwicklung eigener Ideen Raum zu geben.

IPD111 Die SchülerInnen sollten die Möglichkeit erhalten, sich mit ihrer religiösen Identität in die hiesige Gesellschaft einzubringen und somit diese Gesellschaft auch als die ihre zu begreifen.

IPD112 Sie werden BürgerInnen dieser Gesellschaft islamischen Glaubens sein.

IPD113 Damit haben sie diese Gesellschaft und ihre Entwicklung auch mit zu verantworten.

Absatz

IPD114 Religiosität ist im täglichen Leben unserer Gesellschaft nicht selbstverständlich Grundlage des Handelns und Zusammenwirkens.

IPD115 Innerweltliche Sinn-, Ordnungs- und Motivationsgehalte sind nach islamischer Auffassung nicht umfassend geeignet, menschliche Existenz zu erklären und Sinnfragen befriedigend zu vermitteln.

IPD116 Kinder bleiben hiervon nicht unberührt.

Absatz

IPD117 Islamischer Religionsunterricht hat zwar diese Realität kindlicher Lebenswelten zu berücksichtigen, jedoch ist das muslimische Kind nicht fremd in der “nicht muslimischen Gesellschaft”.

IPD118 Der / Die muslimische Gläubige nimmt gerade aus seiner / ihrer Überzeugung heraus in Offenheit an der Wertediskussion der Gesellschaft teil.

IPD119 Das Kind soll befähigt werden, gesellschaftliche Grundwerte zu erkennen, zu reflektieren, für sie einzutreten und eigene Gedanken und Vorschläge in die

Wertediskussion einzubringen.

IFB103 Das grundlegend Gute ist eine Wert, der nach islamischer Glaubensüberzeugung von allen Menschen, gleich welcher Konfession und Lebensphilosophie, ausgehen kann.

√

Absatz

IFB104 Die Verfasstheit dieser qur'anischen Philosophie soll, bei geeigneter Erziehung,m das muslimische Kind befähigen, mit anderen √ zu kommunizieren √.

Absatz

IFB105 Lernen ist eine vielschichtiger Prozess.

IFB106 Das islamische Verständnis von Welt, von Diesseits und Jenseits, von ethisch / religiösen und gesellschaftsrelevantem Verhalten macht es einsehbar, dass Religionsunterricht nicht losgelöst von den übrigen Fächern gestaltet werden sollte.

IFB107 Wo immer es möglich ist, sollten daher Teile anderer Fächer in den Religionsunterricht mit aufgenommen werden.

IFB108 Dies gilt besonders in den gesellschaftswissenschafltichen Fächern, in den Fragen des Friedens, der Menschenrechte, des Anti-Rassismus und der Gleichwertigkeit der Geschlechter √.

IFB109 Hierbei kann sich das Lehrpersonal der natürlichen, kindlichen Logik bedienen: Wenn z.B. Frau und Mann aus der gleichen Ursubstanz √ geschaffen wurden (siehe Themenkreis Schöpfung, 4. Klasse, Unterrichtseinheit I), können sie im nachhinein nicht ungleich gemacht werden.

IFB110 Zumal wenn gleichzeitig beim Themenkreis Allah von Dessen Gerechtigkeit gesprochen wird und in der 2. Klasse UE II der Grundstein gelegt wird, dass alle Menschen von Ihm mit einer Fitra geschaffen wurden.

√

√

√

Wertediskussion einzubringen.

IPD120 Das grundlegend Gute ist eine Wert, der nach islamischer Glaubensüberzeugung von allen Menschen, gleich welcher Konfession und Lebensphilosophie, ausgehen kann.

IPD121 (Koranzitat) Wer auch nur eines Stäubchens Gewicht Gutes tut, der wird es dann sehen. (99:7)

IPD122 Die Verfasstheit dieser qur'anischen Philosophie soll, bei geeigneter Erziehung,m das muslimische Kind befähigen, mit anderen positiv zu kommunizieren und zusammenzuarbeiten.

Absatz

IPD123 Lernen ist eine vielschichtiger Prozess.

IPD124 Das islamische Verständnis von Welt, von Diesseits und Jenseits, von ethisch / religiösen und gesellschaftsrelevantem Verhalten macht es einsehbar, dass Religionsunterricht nicht losgelöst von den übrigen Fächern gestaltet werden sollte.

IPD125 Wo immer es möglich ist, sollten daher Teile anderer Fächer in den Religionsunterricht mit aufgenommen werden.

IPD126 Dies gilt besonders in den gesellschaftswissenschafltichen Fächern, in √ Fragen des Friedens, der Menschenrechte, des Anti-Rassismus und der Beziehung der Geschlechter, wobei beide Geschlechter in gleicher Weise Rechtsträger der menschlichen Gemeinschaft sind.

IPD127 Hierbei kann sich das Lehrpersonal der natürlichen, kindlichen Logik bedienen: Wenn z.B. Frau und Mann aus der gleichen Ursubstanz (dem gleichen Wesen) geschaffen wurden (siehe Themenkreis Schöpfung, 4. Klasse, Unterrichtseinheit I), können sie im nachhinein niemals ungleich √ werden.

IPD128 Zumal wenn gleichzeitig beim Themenkreis Allah von Dessen Gerechtigkeit gesprochen wird und in der 2. Klasse UE II der Grundstein gelegt wird, dass alle Menschen von Ihm mit einer gleichen Bezogenheit auf den Schöpfer geschaffen wurden.

IPD129 Die dem Rechtssubjekt Frau und Mann gegenüber erklärte beiderseitige gleiche Verantwortung, Verpflichtung und Berechtigung kommt im Qur'an klar und nicht erst durch Deduktion zum Ausdruck, in dem (indem?) die Handlungen und Haltungen beider Geschlechter in gleicher rechtlicher Weise gewürdigt werden.

IPD130 Ein Beispiel für viele ist im Text in Sure 33 Vers 35 enthalten:

IPD131 (Koranzitat) "Wahrlich, die muslimischen Männer und die muslimischen Frauen, die gläubigen Männer und die gläubigen Frauen, die gehorsamen Männer und die gehorsamen Frauen, die wahrhaftigen Männer und die wahrhaftigen Frauen, die

√

IFB111 Gerade was die Gott-Mensch-Beziehung betrifft, ist es wesentlich, dass das Lehrpersonal eben immer den Menschen als Geschöpf in diese Beziehung setzt.

IFB112 Dabei können dann keine Ungleichheiten oder Ungleichwertigkeiten auftreten, weil in diesem Zusammenhang keinerlei Geschlechterspezifität relevant wird.

IFB113 Auch in der Themenkreiseinheit der 4. Klasse über die Verantwortung in der Schöpfung sollte stärker davon ausgegangen werden, dass die gerechte Gleichheit der Geschlechter von Gott als selbstverständlich gegeben wurde und vom Menschen nicht in Frage gestellt werden darf.

IFB114 Diese Tendenz setzt sich fort im Themenkreis Gebet: Mädchen und Jungen beten beide, beide besuchen die Moschee, beide haben den Kontakt zu ihrem Schöpfer √.

IFB115 Der Themenkreis “Ich und die anderen I” berücksichtigt besonders die Situation in der Familie (siehe Klassenstufe 3 und 3), wobei das Lehrpersonal durch gezielte Beispiele das Fehlen der Hierarchie nur aufgrund des Geschlechts z.B. unter gemischtgeschlechtlichen Geschwistern hervorheben könnte.

IFB116 Hierbei ist die Flexibilität des Lehrpersonals besonders gefordert, denn es gilt, die Kinder als selbstbewusste DiskussionspartnerInnen für ihre Eltern zu fördern, unter Berücksichtigung der Sozialisation und Familienstruktur der Kinder im jeweiligen Klassenverband.

geduldigen Männer und die geduldigen Frauen, die demütigen Männer und die demütigen Frauen, die Männer, die Almosen geben, und die Frauen, die Almosen geben, die Männer, die Fasten, und die Frauen, die fasten, die Männer, die ihre Keuschheit wahren, und die Frauen, die ihre Keuschheit wahren, die Männer, die Gottes häufig gedenken, und die Frauen, die (Gottes häufig gedenken) - Allah hat ihnen Vergebung und großen Lohn bereitet. (33:35)

Absatz

IPD132 Um der in menschlichen Gemeinschaften in unterschiedlichem Maße vertretenen Auffassung einer Ungleichheit oder unterschiedlicher Wertigkeit der Geschlechter entgegenzuwirken, wird Aufgabe der hierfür besonders sensibilisierten Lehrerschaft sein (Syntaxfehler).

Absatz

IPD133 Gerade was die Ansprache Gottes an den Menschen angeht (Gott-Mensch-Beziehung), ist es wesentlich, dass das Lehrpersonal eben immer *den* Menschen als Geschöpf in diese Beziehung setzt.

IPD134 So können keine Ungleichheiten oder Ungleichwertigkeiten auftreten, weil in diesem Zusammenhang keinerlei auf Geschlechter abgestimmte spezielle Aussagen relevant sind.

Absatz

IPD135 Auch in der Themenkreiseinheit der 4. Klasse über die Verantwortung in der Schöpfung sollte stärker davon ausgegangen werden, dass die gerechte Gleichheit der Geschlechter von Gott als selbstverständlich gegeben wurde und vom Menschen nicht in Frage gestellt werden darf.

IPD136 Diese Tendenz setzt sich fort im Themenkreis Gebet: Mädchen und Jungen beten beide, beide besuchen die Moschee, beide haben den Kontakt zu ihrem Schöpfer, beide tragen Verantwortung.

Absatz

IPD137 Der Themenkreis “Ich und die anderen I” berücksichtigt besonders die Situation in der Familie (siehe Klassenstufe 3 und 3), wobei das Lehrpersonal durch gezielte Beispiele das Fehlen der Hierarchie √ aufgrund des Geschlechts z.B. unter gemischtgeschlechtlichen Geschwistern hervorheben kann.

IPD138 Hierbei ist die Flexibilität des Lehrpersonals besonders gefordert, denn es gilt, die Kinder als selbstbewusste DiskussionspartnerInnen für ihre Eltern zu fördern, unter Berücksichtigung der Sozialisation und Familienstruktur der Kinder im jeweiligen Klassenverband.

Absatz

IFB117 Schließlich ist im Themenkreis "Qur'an" darauf einzugehen, dass Allah in Seinem Buch nicht von geschlechtsabhängigen Werten spricht, sondern eben dieses Buch für beide Geschlechter gleichermaßen darstellt.

IFB118 Besonders das gezielte Ansprechen von Frauen und Männern √ ist in diesem Zusammenhang besonders erwähnenswert.

Absatz

IFB119 (Koranzitat): Und die gläubigen Männer und die gläubigen Frauen sind einer des anderen Beschützer: Sie gebieten das Gute und verbieten das Böse und verrichten das Gebet und entrichten die Zakah und gehorchen Allah und Seinem Gesandtem. Sie sind des, derer Allah Sich erbarmen wird. Wahrlich, Allah ist Erhaben, Allweise. (9:71)

Absatz

IFB120 Es bleibt dem Lehrpersonal freigestellt, ob innerhalb dieses Themas z.B. in der 4. Klasse auf die √ Besonderheiten der arabischen Sprache Bezug genommen wird.

IFB121 Z.B dass, wenn im Plural die männliche Version benutzt wird, trotzdem immer beide Geschlechter gemeint sind √.

IFB122 Beim Themenkreis Feste kann auf die Gleichwertigkeit der Geschlechter insofern eingegangen werden, als z.B. keine "klassische" Arbeitsteilung bei den Festvorbereitungen propagiert wird und eine Teilnahme beider Geschlechter an den Festen außer Frage steht.

Absatz

IFB123 Möglichkeiten zum fächerübergreifenden Unterricht, die die Symbiose von religiöser Motivation und Alltag noch besser verdeutlichen, werden in diesem Plan aufgezeigt.

IFB124 Besondere Möglichkeiten bieten sich hierbei auch z.B. mit dem Sachkundeunterricht und Umweltschutz.

Absatz

IFB125 Die speziellen Erfahrungen der Kinder werden berücksichtigt und der RU bietet Möglichkeiten der Aufarbeitung.

IFB126 Es gibt weiterführende Hinweise für Lehrkräfte, falls eine Thematik besonders intensiv bearbeitet werden soll.

IPD139 Schließlich ist im Themenkreis "Qur'an" darauf einzugehen, dass Allah in Seinem Buch nicht von geschlechtsabhängigen Werten spricht, sondern eben dieses Buch für beide Geschlechter gleichermaßen konzipiert und sendet.

IPD140 Besonders das gezielte Ansprechen von Frauen und Männern (siehe auch obigen Vers) ist in diesem Zusammenhang √ erwähnenswert.

IPD141 (Koranzitat): Und die gläubigen Männer und die gläubigen Frauen sind einer des anderen Beschützer: Sie gebieten das Gute und verbieten das Böse und verrichten das Gebet und entrichten die Zakah und gehorchen Allah und Seinem Gesandtem. Sie sind des, derer Allah Sich erbarmen wird. Wahrlich, Allah ist Erhaben, Allweise. (9:71)

Absatz

IPD142 Es bleibt dem Lehrpersonal freigestellt, ob innerhalb dieses Themas z.B. in der 4. Klasse auf die linguistischen Besonderheiten der arabischen Sprache Bezug genommen wird.

IPD143 Als Beispiel sei die Pluralbildung erwähnt, bei der die männliche Version benutzt wird, jedoch dennoch grundsätzlich beide Geschlechter gemeint sind, ähnlich wie in anderen Sprachen auch.

IPD144 Beim Themenkreis Feste kann auf die Gleichwertigkeit der Geschlechter insofern eingegangen werden, als z.B. keine "klassische" Arbeitsteilung bei den Festvorbereitungen propagiert wird und eine Teilnahme beider Geschlechter an den Festen außer Frage steht.

Absatz

IPD145 Möglichkeiten zum fächerübergreifenden Unterricht, die die Symbiose von religiöser Motivation und Alltag noch besser verdeutlichen, werden in diesem Plan aufgezeigt.

IPD146 Besondere Möglichkeiten bieten sich hierbei auch z.B. mit dem Sachkundeunterricht und Umweltschutz.

Absatz

IPD147 Die speziellen Erfahrungen der Kinder werden berücksichtigt und der RU bietet Möglichkeiten der Aufarbeitung.

IPD148 Es gibt weiterführende Hinweise für Lehrkräfte, falls eine Thematik √ intensiver bearbeitet werden soll.

Absatz

IFB127 Wichtig ist, dass der qur'anische Grundgedanke √, der den Plan durchzieht, nicht isoliert von den Unterrichtseinheiten, sondern als deren Basis betrachtet werden soll.

IFB128 Dies soll auf eine Art geschehen, die das kreative Potential des Kindes nutzt, in dem (indem?) es mit der unnachahmlich überzeugenden Art des göttlichen Wortes im Qur'an vertraut gemacht wird.

IFB129 Diese sowohl verblüffend logische wie barmherzige Art der Vermittlung von Glaubenswahrheiten steht in Übereinstimmung mit der natürlichen Art, wie der Mensch geschaffen ist.

Absatz

IFB130 (Koranzitat): So richte dein Antlitz in aufrichtiger Weise auf den Glauben; (dies entspricht) der natürlichen Veranlagung, mit der Allah die Menschen erschaffen hat ... (30:30)

Absatz

IFB131 Das Selbstbewusstsein muslimischer Kinder soll diesen u.a. aus ihrem erarbeitetem Wissen über ihr Gewollt- und Gewünschtsein durch ihren Schöpfer erwachsen, in Kenntnis dessen, dass alle Menschen mit diesem göttlichen Willen geschaffen sind.

Absatz

IFB132 So wie der Schöpfer sich dem Menschen offenbart und ihn zum Dialog einlädt, sollte das Kind, unter Zurückweisung jeder Art von Indoktrination (Es gibt keinen Zwang im Glauben ... (2:256)), angstfrei dem religiösen Moment in sich selbst begegnen und nachspüren können und dadurch die nötige Toleranz anderen gegenüber erarbeiten.

Absatz

IFB133 Es ist u.a. Aufgabe des Religionsunterrichts, dem Kind das Wissen um diese Würde, mit der der Schöpfer seine gesamte Schöpfung ehrt, zu vermitteln.

IFB134 Folgerichtig hierzu respektiert und toleriert das Kind andere Menschen und andere Geschöpfe.

IFB135 Religionsunterricht muss demnach der Vermittlung dieser Identität dienen.

√

Absatz

IPD149 Wichtig ist, dass der qur'anische Grundgedanke der Beziehung des Menschen zum barmherzigen, liebenden, verzeihenden, erziehenden und versorgenden Schöpfer gegenüber all Seinen Geschöpfen, der sich im Plan widerspiegelt, nicht isoliert von den Unterrichtseinheiten, sondern als deren Basis betrachtet wird.

Absatz

IPD150 Dies soll auf eine Art geschehen, die das kreative Potential des Kindes nutzt, in dem (indem?) es mit der unnachahmlich überzeugenden Art des göttlichen Wortes im Qur'an vertraut gemacht wird.

IPD151 Diese sowohl verblüffend logische wie barmherzige Art der Vermittlung von Glaubenswahrheiten steht in Übereinstimmung mit der natürlichen Art, wie der Mensch geschaffen ist.

Absatz

IPD152 (Koranzitat): So richte dein Antlitz in aufrichtiger Weise auf den Glauben; (dies entspricht) der natürlichen Veranlagung, mit der Allah die Menschen erschaffen hat ... (30:30)

Absatz

IPD153 Das Selbstbewusstsein muslimischer Kinder soll diesen u.a. aus ihrem erarbeitetem Wissen über ihr Gewollt- und Gewünschtsein durch ihren Schöpfer erwachsen, in Kenntnis dessen, dass alle Menschen mit diesem göttlichen Willen geschaffen sind.

IPD154 So wie der Schöpfer sich dem Menschen offenbart und ihn zum Dialog einlädt, sollte das Kind, unter Zurückweisung jeder Art von Indoktrination (Es gibt keinen Zwang im Glauben ... (2:256)), angstfrei dem religiösen Moment in sich selbst begegnen und nachspüren können und dadurch die nötige Toleranz anderen gegenüber erarbeiten.

IPD155 Es ist u.a. Aufgabe des Religionsunterrichts, dem Kind das Wissen um diese Würde, mit der der Schöpfer seine gesamte Schöpfung ehrt, zu vermitteln.

IPD156 Folgerichtig hierzu respektiert und toleriert das Kind andere Menschen und andere Geschöpfe.

IPD157 Religionsunterricht muss demnach der Vermittlung dieser Identität dienen.

IPD158 (Koranzitat) "Und wahrlich, Wir haben die Kinder Adams geehrt und sie über Land und Meer getragen und sie mit guten Dingen versorgt und sie ausgezeichnet - eine Auszeichnung vor jenen vielen, die Wir erschaffen haben. (17:70)

IFB136 Der Glaube hilft zwar, Lebenssituationen zu reflektieren, jedoch wird im Grundsatz her Menschsein, Individualität und Welt durch den bewussten Glauben definiert.

IFB137 Glaube ist eine eigenständiges Phänomen transzendentaler Ganzheit.

IFB138 Glaube verkündet dem Menschen letztendliche Bestimmungen und gibt Anleitung, diese Bestimmungen zu erreichen.

Absatz

IFB139 Leben auf der Erde ist Chance und Tat, Ort des Handelns.

IFB140 Handeln führt nur dann zur verbindlichen Sinnhaftigkeit, wenn ein Ausgang jenseits des Erklärbaren auch denkbar ist.

IFB141 Islamisches Handeln in der Welt setzt verantworteten, verinnerlichten, denkenden Glauben als Grundlage dieses Handelns in Szene.

Absatz

IFB142 Der islamische Glaube geht von der Vorstellung aus, dass es einer hinreichenden Begründung für dauerhaftes ethisches Handeln bedarf, welche in der Bezogenheit des Einzelnen auf seiner Schöpfung basiert.

IFB143 Darum wird gerechtes und positiv förderndes Verhalten nicht aus sich selbst heraus verstanden, sondern in Verantwortung vor dem Worte Allahs.

Absatz

IFB144 Dieses, auf verbindliche Art in Familie und religiöser Gemeinschaft gelebte gläubige Leben, jenseits von Informationskunde und Beliebigkeit, ermöglicht es dem Kind, sein Handeln, seine Entscheidungen und seine Erwartungen in Übereinstimmung mit seiner Religiosität zu gestalten und Glauben als eine bewusste und befreiende Bejahung seines Menschseins und nicht als lastende Verpflichtung wahrzunehmen.

√

Absatz

IFB145 Der Dialogcharakter des Islams wird im Qur'an in vielfältiger Weise bezeugt, besonders dadurch, dass der Qur'an sich selbst als ein wiederholendes Buch versteht und den Propheten Muhammad nicht als neue Erscheinung; die Verbundenheit mit

IPD159 Der Glaube hilft zwar, Lebenssituationen zu reflektieren, jedoch wird im Grundsatz her Menschsein, Individualität und Welt durch den bewussten Glauben definiert.

Absatz

IPD160 Glaube ist eine eigenständiges Phänomen transzendentaler Ganzheit.

IPD161 Glaube verkündet dem Menschen letztendliche Bestimmungen und gibt Anleitung, diese Bestimmungen zu erreichen.

Absatz

IPD162 Leben auf der Erde ist Chance und Tat, Ort des Handelns.

IPD163 Handeln führt nur dann zur verbindlichen Sinnhaftigkeit, wenn ein Ausgang jenseits des Erklärbaren auch denkbar ist.

IPD164 Islamisches Handeln in der Welt setzt verantworteten, verinnerlichten, denkenden Glauben als Grundlage dieses Handelns in Szene.

Absatz

IPD165 Der islamische Glaube geht von der Vorstellung aus, dass es einer hinreichenden Begründung für dauerhaftes ethisches Handeln bedarf, welche in der Bezogenheit des Einzelnen auf Gottes Schöpfung basiert.

IPD166 Darum wird gerechtes und positiv förderndes Verhalten nicht aus sich selbst heraus verstanden, sondern in Verantwortung vor dem Worte Allahs.

Absatz

IPD167 Dieses, auf verbindliche Art in Familie und religiöser Gemeinschaft gelebte gläubige Leben, jenseits von Informationskunde und Beliebigkeit, ermöglicht es dem Kind, sein Handeln, seine Entscheidungen und seine Erwartungen in Übereinstimmung mit seiner Religiosität zu gestalten und Glauben als eine bewusste und befreiende Bejahung seines Menschseins und nicht als lastende Verpflichtung wahrzunehmen.

IPD168 DIN ist nach qur'anischer Definition Befreiung von Lasten.

Absatz

IPD169 Der Dialogcharakter des Islams wird im Qur'an in vielfältiger Weise bezeugt, besonders dadurch, dass der Qur'an sich selbst als ein wiederholendes Buch versteht und den Propheten Muhammad nicht als neue Gestalt.

anderen menschlichen Gemeinschaften ist per se im Worte Allahs verankert.

Absatz

IFB146 Andere Glaubensgemeinschaften sind Teil göttlicher Ansprache und haben Teil an der im Qur'an wiedergegebenen Erfahrung des Menschen mit Gott.

Absatz

IFB147 Religionsunterricht muss darauf abzielen, das Kind zu befähigen, bestehende Gemeinsamkeiten und Werte in der Gesellschaft nutzen und Unterschiede √ belassen zu können.

Absatz

IFB148 Glauben und religiöse Praxis anderer Religionsgemeinschaften sollen willkommener Anlass sein, Vielfalt nicht als Bedrohung zu empfinden, sondern eigene Horizonte zu erweitern.

Absatz

IFB149 Der Religionsunterricht hat von jedwedem missionarischem Charakter Abstand zu nehmen.

Absatz

IFB150 (Koranzitat): Jeder hat eine Richtung, der er sich zuwendet. So wetteifert miteinander in guten Werken ... (2:148)

Absatz

IFB151 Islamischer Religionsunterricht muss nach der Grundlage qur'anischer Texte Basis für Kommunikation mit anderen schaffen.

IFB152 Der Dialog muss ein gleichberechtigter sein.

Absatz

IFB153 Offenbarung geschah jeweils in der Zeit und ist dadurch, dass sie vom Schöpfer kommt, zeitlos.

IFB154 Sie macht Aussagen zum praktischen Handeln des Menschen in der Zeit ihrer Verkündung.

√

IPD170 Die Verbundenheit mit anderen menschlichen Gemeinschaften ist per se im Worte Allahs verankert.

Absatz

IPD171 Andere Glaubensgemeinschaften sind Teil göttlicher Ansprache und haben Teil an der im Qur'an wiedergegebenen Erfahrung des Menschen mit Gott.

Absatz

IPD172 Religionsunterricht muss darauf abzielen, das Kind zu befähigen, bestehende Gemeinsamkeiten und Werte in der Gesellschaft nutzen und Unterschiede respektierend belassen zu können.

Absatz

IPD173 Glauben und religiöse Praxis anderer Religionsgemeinschaften sollen willkommener Anlass sein, Vielfalt nicht als Bedrohung zu empfinden, sondern eigene Horizonte zu erweitern.

IPD174 Der Religionsunterricht ist kein Platz für missionarische Betätigung.

IPD175 (Koranzitat): Jeder hat eine Richtung, der er sich zuwendet. So wetteifert miteinander in guten Werken ... (2:148)

Absatz

IPD176 Islamischer Religionsunterricht muss nach der Grundlage qur'anischer Texte Basis für Kommunikation mit anderen schaffen.

IPD177 Der Dialog muss ein gleichberechtigter sein.

Absatz

IPD178 Offenbarung geschah jeweils in der Zeit und ist dadurch, dass sie vom Schöpfer kommt, zeitlos.

IPD179 Sie macht Aussagen zum praktischen Handeln des Menschen in der Zeit ihrer Verkündung.

IPD180 Sie zeigt Menschen anderer Zeiten Handlungsstrategien für deren Zeit.

√

Absatz

IFB155 Theologische und pädagogische Vermittlungsmethoden haben sich mit den Erfahrungen der Angesprochenen auseinanderzusetzen.

IFB156 Durch das Einbeziehen der Erfahrungswelt des Kindes wird der Unterricht lebendig erlebt.

IFB157 Es ist daher wichtig, dass die vermittelnden LehrerInnen diese Kinderwelt mit in die Ziele des Unterrichts hineinnehmen.

IFB158 Ansonsten würde der Religionsunterricht √ keinen Bezug zur Gefühlswelt des Kindes aufbauen können.

Absatz

IFB159 Religionsunterricht ist in deutscher Sprache zu vermitteln, als Teil der Kultur dieser Gesellschaft.

IFB160 Arabisch wird in den Unterricht nicht als Fremdsprache aufgenommen, dies würde Kinder überfordern; die Kinder arbeiten zwar durchaus mit Original-Qur'anmaterial, jedoch mit einer kindgerechten Übersetzung, wobei sie dann ggf. einzelne Wörter und Begriffe in der Originalsprache lernen und zwar im Sinne von Wiedererkennen.

Absatz

IFB161 Bei vielen türkischen, afghanischen, pakistanischen Kindern wird das aufgrund ihrer Muttersprache einfach sein, weil dort viele Termini aus dem Arabischen stammen und durch diese Lernweise eine √ Sprachkompetenzerhöhung dahingehend erzielt werden kann, dass die deutsche Wortbedeutung analysiert und besprochen wird.

IFB162 U.a. ist es auch wichtig zu erfassen, dass Arabisch keine "islamische" Sprache ist, sondern z.B. auch die arabischen Christen das Wort Allah für Gott benutzen √.

Absatz

√

IFB163 Eine übertriebene Sakralisierung der Sprache des Qur'ans soll nicht erfolgen, Arabisch unterliegt grammatikalischen Regeln, wie jede andere Sprache auch.

IPD181 Die Grundlagen sind die basisprägenden Prinzipien von Gerechtigkeit und Barmherzigkeit in Gemeinschaft.

Absatz

IPD182 Theologische und pädagogische Vermittlungsmethoden haben sich mit den Erfahrungen der Angesprochenen auseinanderzusetzen.

IPD183 Durch das Einbeziehen der Erfahrungswelt des Kindes wird der Unterricht lebendig erlebt.

IPD184 Es ist daher wichtig, dass die vermittelnden LehrerInnen diese Kinderwelt mit in die Ziele des Unterrichts hineinnehmen.

IPD185 Ansonsten würde der Religionsunterricht nicht korrellieren und keinen Bezug zur Gefühlswelt des Kindes aufbauen können.

Absatz

IPD186 Religionsunterricht ist in deutscher Sprache zu vermitteln, als Teil der Kultur dieser Gesellschaft.

Absatz

IPD187 Arabisch wird in den Unterricht nicht als Fremdsprache aufgenommen, dies würde Kinder überfordern; die Kinder arbeiten zwar durchaus mit Original-Qur'anmaterial, jedoch mit einer kindgerechten Übersetzung, wobei sie dann ggf. einzelne Wörter und Begriffe in der Originalsprache lernen und zwar im Sinne von Wiedererkennen.

Absatz

IPD188 Bei vielen türkischen, afghanischen, pakistanischen Kindern wird das aufgrund ihrer Muttersprache einfach sein, weil dort viele Termini aus dem Arabischen stammen und durch diese Lernweise eine mehrfache Sprachkompetenzerhöhung dahingehend erzielt werden kann, dass die deutsche Wortbedeutung analysiert und besprochen wird.

IPD189 U.a. ist es auch wichtig zu erfassen, dass Arabisch keine "islamische" Sprache ist, sondern z.B. auch die arabischen Christen das Wort Allah für Gott benutzen, da es nichts anderes bedeutet als "der Gott".

Absatz

IPD190 Die Schrift in der Buchform des Qur'ans erfährt eine hohe Wertschätzung bei den MuslimInnen, die sich in sakraler Form der Ehrung und des Schutzes des Buches niederschlägt.

IPD191 Eine besonders hervorgehobene Sakralisierung der arabische Sprache soll jedoch im schulischen Kontext vermieden werden.

IFB164 So wird der Boden bereitet, dass Kinder in höheren Klassen oder als Jugendliche einen natürlichen Umgang mit der Offenbarung pflegen, und über qur'anische Texte selbst reflektieren können.

IFB165 Der Heranwachsende wird mündig, lernt sich zu artikulieren, kann qur'anische Texte in seinem Lebensbezug nutzen.

IFB166 Zu dieser Kommunikation fordert der Qur'an ausdrücklich auf.

IFB167 Das reine Auswendiglernen beschränkt sich √ auf liturgische Texte.

IFB168 Um sich hiervon eine Vorstellung zu machen, kann auf die ganz ähnliche Verfahrensweise im jüdischen Religionsunterricht und seine hebräische Liturgie verwiesen werden.

Absatz

IFB169 Der Einsatz arabischer Begriffe (grundsätzlich mit deutscher Bedeutung) muss aber im Ermessen der Lehrperson liegen und dem individuellen Stand der jeweiligen Klasse angepasst sein.

Absatz

IFB170 Islamischer Religionsunterricht muss geschichtliche Dimensionen aufgreifen, um Wirklichkeit gestalten zu helfen.

Absatz

IFB171 Der islamische Religionsunterricht soll für alle Kinder der Schule offen sein.

Absatz

IFB172 Er wird SchülerInnen ansprechen, die aus einer lebendigen Glaubenspraxis im Elternhaus kommen, aber auch solche SchülerInnen muslimischen Glaubens, die Religion weitaus mehr als tradiertes Brauchtum aus der Heimat ihrer Eltern kennen.

IFB173 Letztendlich sollen auch diejenigen einen Zugang zum islamischen Religionsunterricht finden, die aus sich heraus Fragen an die Sinnhaftigkeit von Religion stellen und offen sind für das Anschauen und Hinterfragen, während sie selbst bisher keine religiöse An-Bindung erfahren haben.

Absatz

IFB174 Der islamische Religionsunterricht gründet sich auf die Grundquellen des Islams, auf Qur'an und die verbindliche Sunna des Propheten Muhammad (sas) und wird so

IPD192 Arabisch unterliegt grammatikalischen Regeln, wie jede andere Sprache auch.

IPD193 So wird der Boden bereitet, dass Kinder in höheren Klassen oder als Jugendliche einen natürlichen Umgang mit der Offenbarung pflegen, und über qur'anische Texte selbst reflektieren können.

IPD194 Der Heranwachsende wird mündig, lernt sich zu artikulieren, kann qur'anische Texte in seinem Lebensbezug nutzen.

IPD195 Zu dieser Kommunikation fordert der Qur'an ausdrücklich auf.

IPD196 Das reine Auswendiglernen beschränkt sich in der Grundschule noch auf liturgische Texte.

IPD197 Um sich hiervon eine Vorstellung zu machen, kann auf die ganz ähnliche Verfahrensweise im jüdischen Religionsunterricht und seine hebräische Liturgie verwiesen werden.

Absatz

IPD198 Der Einsatz arabischer Begriffe (grundsätzlich mit deutscher Worterklärung) muss aber im Ermessen der Lehrperson liegen und der individuellen Situation der jeweiligen Klasse angepasst sein.

Absatz

IPD199 Islamischer Religionsunterricht muss geschichtliche Dimensionen aufgreifen, um Wirklichkeit gestalten zu helfen.

Absatz

IPD200 Der islamische Religionsunterricht soll für alle Kinder der Schule offen sein.

Absatz

IPD201 Er wird SchülerInnen ansprechen, die aus einer lebendigen Glaubenspraxis im Elternhaus kommen, aber auch solche SchülerInnen muslimischen Glaubens, die Religion weitaus mehr als tradiertes Brauchtum aus der Heimat ihrer Eltern kennen.

IPD202 Letztendlich sollen auch diejenigen einen Zugang zum islamischen Religionsunterricht finden, die aus sich heraus Fragen an die Sinnhaftigkeit von Religion stellen und offen sind für das Anschauen und Hinterfragen, während sie selbst bisher keine religiöse An-Bindung erfahren haben.

Absatz

IPD203 Der islamische Religionsunterricht gründet sich auf die Grundquellen des Islams, auf Qur'an und die verbindliche Sunna des Propheten Muhammad (sas) und wird so

gestaltet werden, dass muslimische Kinder aller Konfessionen daran teilnehmen können.

Absatz

IFB175 Das Angebot, dass interessierte Eltern anderer Konfessionen ihre Kinder ebenfalls zu diesem Unterricht anmelden können, geht auf mehrere Überlegungen zurück:

IFB176 1) Dieses Angebot zur Teilnahme am Religionsunterricht einer anderen Gemeinschaft besteht für muslimische Kinder auch auf Seiten des konfessionell gebundenen Unterrichts, zumindest im katholischen und evangelischen Bereich ebenfalls.

IFB177 (zu1) Viele muslimische Kinder, die bisher keinen islamischen Religionsunterricht bekamen, hatten so die Gelegenheit, religiöses Gedankengut und religiöse Praxis anderer Gemeinschaften kennen zu lernen und religiöse Fragen in der Diskussion zu erleben.

IFB178 (zu1) Dies hat bei ihnen oft dazu geführt, sich mit dem eigenen religiösen Denken und Leben auseinanderzusetzen.

IFB179 (zu 1) Ein wechselseitiges Angebot könnte damit einen nicht unwesentlichen Beitrag zum Erkennen der Identität der jeweils anderen Glaubensgemeinschaft leisten.

IFB180 (zu1) Der erhoffte Nutzen ist auch hier, ein verbessertes konfliktärmeres Zusammenleben.

Absatz

IFB181 2) Offenheit gegenüber anderen Religionsgemeinschaften setzt dabei einen Unterricht voraus, der die SchülerInnen (alle anwesenden) in keinster Weise indoktriniert.

IFB182 (zu 2) Der Rahmenplan will in seiner Intention ausdrücken, dass er einer solchen Unterrichtskonzeption folgt.

IFB183 (zu 2) Es ist die feste Überzeugung der Gemeinschaft, dass der optimalste Unterricht für Kinder darin besteht, sie aus dem dargebotenen Unterrichtsstoff und den Lernmethoden eigene Ideen entwickeln und artikulieren zu lassen, d.h. sie in die Lernprozesse mit einzubeziehen und selbstständig Lernschritte nachvollziehen zu lassen.

IFB184 (zu 2) Da es sich bei den muslimischen als auch bei nichtmuslimischen Kindern um die jeweils gleiche Altersstufe handelt, ist die Begriffsdefinition für beide wichtig und eröffnet die Möglichkeit einer philosophischen Diskussionsgrundlage und fördert die Erweiterung des Gedankenspektrums.

gestaltet werden, dass muslimische Kinder aller Konfessionen daran teilnehmen können.

√

IPD204 1) Dieses Angebot zur Teilnahme am Religionsunterricht einer anderen Gemeinschaft besteht für muslimische Kinder auch auf Seiten des konfessionell gebundenen Unterrichts, zumindest im katholischen und evangelischen Bereich ebenfalls.

IPD205 (zu1) Viele muslimische Kinder, die bisher keinen islamischen Religionsunterricht bekamen, hatten so die Gelegenheit, religiöses Gedankengut und religiöse Praxis anderer Gemeinschaften kennen zu lernen und religiöse Fragen in der Diskussion zu erleben.

IPD206 (zu1) Dies hat bei ihnen oft dazu geführt, sich mit dem eigenen religiösen Denken und Leben auseinanderzusetzen.

IPD207 (zu 1) Ein wechselseitiges Angebot könnte damit einen nicht unwesentlichen Beitrag zum Erkennen der Identität der jeweils anderen Glaubensgemeinschaft leisten.

IPD208 (zu1) Der erhoffte Nutzen ist auch hier, ein verbessertes konfliktärmeres Zusammenleben.

Absatz

IPD209 2) Offenheit gegenüber anderen Religionsgemeinschaften setzt dabei einen Unterricht voraus, der die SchülerInnen (alle anwesenden) in keiner Weise indoktriniert.

IPD210 (zu 2) Der Rahmenplan will in seiner Intention ausdrücken, dass er einer solchen Unterrichtskonzeption folgt.

IPD211 (zu 2) Es ist √ Überzeugung der Gemeinschaft, dass der optimalste Unterricht für Kinder darin besteht, sie aus dem dargebotenen Unterrichtsstoff und den Lernmethoden eigene Ideen entwickeln und artikulieren zu lassen, d.h. sie in die Lernprozesse mit einzubeziehen, damit sie selbstständig Lernschritte nachvollziehen können.

IPD212 (zu 2) Da es sich bei den muslimischen als auch bei nichtmuslimischen Kindern um die jeweils gleiche Altersstufe handelt, ist die Begriffsdefinition für beide wichtig und eröffnet die Möglichkeit einer philosophischen Diskussionsgrundlage.

IPD213 Dies fördert die Erweiterung des Gedankenspektrums.

IFB185 (zu 2) Diese Unterrichtsform hat sich in anderen Fächern bewährt und die positiven Ergebnisse sollten auch im Religionsunterricht genutzt werden.

Absatz

IFB186 (zu 2) Der Islam betrachtet Din (Religion) als ein Ringen um die positiven Dinge.

IFB187 (zu 2) Hierzu fordert der Qur'an alle Menschen auf.
IFB188 (zu 2) SchülerInnen, die hieran freiwillig teilnehmen möchten, sind willkommen.

Absatz

IFB189 3) √ Begriffe wie z.B. Barmherzigkeit, Jenseits, Geschöpflichkeit, Allerbarmer, Zuflucht... sind solche, die zumindest den Angehörigen anderer Buchreligionen in ihrer Begrifflichkeit nicht fremd sind.

IFB190 (zu 3) Nach islamische Auffassung ist durch die Fitra des Menschen "der natürlichen Art, mit der Gott die Menschen geschaffen hat", eine Grundlage gegeben, diese Fragen und eben auch die großen Sinnfragen mit Menschen aller Konfessionen und auch mit areligiösen Menschen zu erörtern, wodurch sich der Bezugsrahmen über die sogenannten Buchreligionen (Christen und Juden) hinaus bewegt.

Absatz

IFB191 Im Rahmenplan ist ein islamischer, konfessionsgebundener Inhalt beschrieben.

IFB192 Es handelt sich um einen Unterricht, wie er den Religionsgemeinschaften vom Grundgesetz her zugestanden √ wird.

IFB193 Wer jedoch Religionsunterricht in einem multireligiösen und multikulturellen Milieu anbietet, ohne dieser Situation Rechnung zu tragen, geht unseres Erachtens nach an den im Grundgesetz niedergelegten Grundbegriffen von Toleranz und Pluralismus vorbei.

IFB194 Diese Begriffe haben auch im islamischen Religionsunterricht ihre Entsprechung.

IFB195 Die in den großen Buchreligionen erkennbaren Gemeinsamkeiten können und müssen daher auch im konfessionellen Religionsunterricht genutzt werden.

IFB196 Wo dies möglichst früh geschieht, wirkt diese Form des Unterrichts einer religiösen Ghettoisierung entgegen √.

Absatz

√

IPD214 (zu 2) Diese Unterrichtsform hat sich in anderen Fächern bewährt und die positiven Ergebnisse sollten auch im Religionsunterricht genutzt werden.

Absatz

IPD215 (zu 2) Der Islam betrachtet Din (Religion) als ein Ringen um die positiven Dinge.

IPD216 (zu 2) Hierzu fordert der Qur'an alle Menschen auf.
IPD217 (zu 2) SchülerInnen, die hieran freiwillig teilnehmen möchten, sind willkommen.

Absatz

IPD218 3) Begrifflichkeiten: Die Begriffe √ Barmherzigkeit, Jenseits, Geschöpflichkeit, Allerbarmer, Zuflucht usw sind solche, die zumindest den Angehörigen anderer Buchreligionen in ihrer Begrifflichkeit nicht fremd sind.

IPD219 (zu 3) Nach islamische Auffassung ist durch die Fitra des Menschen "der natürlichen Art, mit der Gott die Menschen geschaffen hat", eine Grundlage gegeben, diese Fragen und eben auch die großen Sinnfragen mit Menschen aller Konfessionen und auch mit areligiösen Menschen zu erörtern, wodurch sich der Bezugsrahmen über die sogenannten Buchreligionen (ChristInnen und Ju(e)dInnen) hinaus bewegt.

Absatz

IPD220 Im Rahmenplan ist ein islamischer, konfessionsgebundener Inhalt beschrieben.

IPD221 Es handelt sich um einen Unterricht, wie er den Religionsgemeinschaften vom Grundgesetz her zugestanden und für wichtig erachtet wird.

IPD222 Wer jedoch Religionsunterricht in einem multireligiösen und multikulturellen Milieu anbietet, ohne dieser Situation Rechnung zu tragen, geht √ an den im Grundgesetz niedergelegten Grundbegriffen von Toleranz und Pluralismus vorbei.

IPD223 Diese Begriffe haben auch im islamischen Religionsunterricht ihre Entsprechung.

IPD224 Die in den großen Buchreligionen erkennbaren Gemeinsamkeiten können und müssen daher auch im konfessionellen Religionsunterricht genutzt werden.

IPD225 Dies gilt auch für alle Gemeinschaften wechselseitig.

IPD226 Wo dies möglichst früh geschieht, wirkt diese Form des Unterrichts einer religiösen Ghettoisierung entgegen, der wir dann begegnen, wenn die Gläubigen befürchten, nur hierdurch ihren Glauben und ihre Identität bewahren zu können.

IPD227 Um diesen Glauben zu leben und zur religiösen Identität der jungen Menschen zu führen, bedarf es keiner, irgendwie gearteten vorbereiteten islamischen Umgebung,

√

√

V.4 HINWEIS ZUM THEMA MINDESTANFORDERUNGEN

IFB197 Grundsätzlich bedarf es dem Einfühlungsvermögen und der Einsatzbereitschaft von Lehrpersonen ein faires, humanes und leicht verständliches Bewertungskriterium √ zu gestalten.

IFB198 Formale Bewertungen, die auf Tests o.ä. beruhen, müssen durch Beobachtung der SchülerInnen im Unterrichtsverlauf ergänzt werden.

IFB199 Bewertungen im Sinne von "absoluten" Maßstäben setzen voraus, dass das Niveau, auf dem die Durchführung einer eindeutig spezifizierten Aufgabenstellung als akzeptabel erachtet wird, als Erwartungshorizont im voraus festgelegt wird.

IFB200 Das erscheint jedoch in einem Fach wie Religion sehr eng gegriffen.

IFB201 Es ist vor allem hier wesentlich die Persönlichkeit des / der einzelnen SchülerIn einzubeziehen und, ausgehend von den gesetzten Mindestanforderungen, die Entwicklung der Kinder, unter Berücksichtigung des individuellen Potentials, in Bezug auf ihre eigenständige Entscheidungsfreudigkeit zu analysieren.

IFB202 Hierbei sind auch Fortschritte im Bereich der sozialen Kompetenz wahrzunehmen.

Zeichen	31.921
Wörter	4.220
Sätze	280
Wortlänge Ø	7 Zeichen
Wörter / Satz Ø	16
max. Wörter / Satz	56

solange in der Gesamtgesellschaft Toleranz gegenüber anderen Glaubensgemeinschaften gübt wird.

IPD228 Im Gespräch mit VertreterInnen anderer Konfessionen sollten diese islamischen Grundsätze thematisiert werden.

IPD229 Verständigung in dieser Form wäre ein Beitrag zum gesellschaftlichen Frieden.

Absatz

V.4 √ MINDESTANFORDERUNGEN

IPD230 Grundsätzlich bedarf es dem Einfühlungsvermögen und der Einsatzbereitschaft von Lehrpersonen ein faires, humanes und leicht verständliches Bewertungskriterium für Leistungen der SchülerInnen zu gestalten.

IPD231 Formale Bewertungen, die auf Tests o.ä. beruhen, müssen durch Beobachtung der SchülerInnen im Unterrichtsverlauf ergänzt werden.

IPD232 Bewertungen im Sinne von "absoluten" Maßstäben setzen voraus, dass das Niveau, auf dem die Durchführung einer eindeutig spezifizierten Aufgabenstellung als akzeptabel erachtet wird, als Erwartungshorizont im voraus festgelegt wird.

IPD233 Das erscheint jedoch in einem Fach wie Religion sehr eng gegriffen.

IPD234 Es ist vor allem hier wesentlich die Persönlichkeit des / der einzelnen SchülerIn einzubeziehen und, ausgehend von den gesetzten Mindestanforderungen, die Entwicklung der Kinder, unter Berücksichtigung des individuellen Potentials, in Bezug auf ihre eigenständige Entscheidungsfreudigkeit zu analysieren.

IPD235 Hierbei sind auch Fortschritte im Bereich der sozialen Kompetenz wahrzunehmen.

Zeichen	38.669
Wörter	5.077
Sätze	347
Wortlänge Ø	7 Zeichen
Wörter / Satz Ø	17
max. Wörter / Satz	98